

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



***E-Motion: Construção, implementação e avaliação
de um programa de competências emocionais
para adolescentes***

Mariana de Sousa Machado

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia Clínica e da Saúde

Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



***E-Motion: Construção, implementação e avaliação
de um programa de competências emocionais
para adolescentes***

Mariana de Sousa Machado

Dissertação orientada pela Professora Doutora Sara Bahia

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia Clínica e da Saúde

Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa

2016

Agradecimentos

À Professora Dra. Sara Bahia,

Pela orientação e pelos conhecimentos partilhados. Por toda a disponibilidade e apoio, nos momentos cruciais. Um obrigada especial pela compreensão pelas minhas dúvidas e preocupações e, sobretudo, pelo incentivo.

A todas as Instituições e às suas equipas,

Por me terem recebido sempre de braços abertos, mesmo nos dias em que significou muitos *marshmallows* colados ao chão. Obrigada pela experiência e pelos conhecimentos partilhados.

À Dra. Marta Gonçalves,

Por tão gentil e prontamente me ter cedido os instrumentos necessários à pressocução deste investigação. Obrigada ainda por toda a sua simpatia e pelo interesse que demonstrou pelo trabalho.

À minha família,

Pela MUITA paciência, nos momentos mais difíceis, e pela constante preocupação em transmitirem-me a calma e a tranquilidade que precisava para acabar este trabalho.

Aos amigos de sempre,

Por compreenderem a minha ausência e falta de disponibilidade e, me lembrarem que estarão lá, para o que fôr preciso. Obrigada pela vossa amizade e por me lembrarem que, mesmo com o contacto com muitos *emojis*, não tenho desculpa para os desenhar em todo o lado.

Ao Diogo e ao Mário,

Por terem acolhido e convivido com as muitas paredes do programa. Obrigada por toda a tranquilidade e força que me transmitiram e, acima de tudo, obrigada pela vossa compreensão.

À Rita,

Por TUDO. Por todas as horas que dispendeste a ouvir as minhas dúvidas e inquietações, por todo o apoio e incentivo... Por todos os nomes que inventaste para o programa e pela parede que ainda tens em casa... Sem palavras melhores, um grande e sincero OBRIGADA.

Ao Fábio,

Pelas muitas viagens carregado de paredes, caixas e *emojis*; pela tua dedicação e paciência. Obrigada pelo apoio e presença em todos os momentos. Obrigada... “por seres incurável!”

A todos os jovens participantes,

Por todas as horas que, pacientemente, dedicaram às “psicologias da Mariana” (P., 2016). Obrigada por me ensinarem a vastidão de cores dos nossos afetos e como com conjugá-los de forma a criarmos uma experiência verdadeiramente criativa.

Resumo

Com o crescente reconhecimento do valor adaptativo das emoções, surge um novo clima intelectual que reconhece a centralidade das condutas afetivas em diferentes fenómenos. Este posicionamento favorece a procura de virtude e excelência emocional, tal como acontece para a cognição. No modelo da criatividade emocional de Averill (1991) assume-se que também podemos ser criativos no domínio emocional. As emoções podem ser transformadas e essas transformações podem ser criativa na sua natureza (Averill, Chon & Hahn, 2001). Por seu turno, as oportunidades e metodologias para a promoção da criatividade emocional, encontram-se pobremente exploradas. Assim, com base no modelo de Averill (1991) e, complementarmente, o modelo de resolução criativa de problemas (e.g. Treffinger, Isaksen & Stead-Dorval, 2006), desenvolve-se um programa de seis sessões, que visa o desenvolvimento de competências emocionais e da capacidade de resposta criativa, sob diferentes exigências do quotidiano dos jovens. O programa foi aplicado em cinco grupos de adolescentes, com idades entre os 10 e os 16 anos, observando-se em geral ganhos ao nível afetivo e cognitivo.

Numa lógica de investigação-ação parte-se, ainda, do conhecimento adquirido na implementação do programa, para compreender se a criatividade emocional pode ser estimulada num grupo de jovens e, se sim, como. Como conclusão desta primeira etapa do ciclo de investigação-ação sugerem-se assim algumas questões para futuros empreendimentos ao nível da estimulação da criatividade emocional.

Palavras-chave: Criatividade Emocional; Resolução Criativa de Problemas; Promoção de Competências Emocionais, Treino criativo

Abstract

With the increasing recognition of the adaptive value of emotions, emerges a new intellectual climate that recognizes the centrality of affective behaviors in different phenomena. This position promotes a demand for virtue and emotional excellence as happens for cognition. In the model of emotional creativity, Averill (1991) assumed that we can also be creative in the emotional domain. Emotions can be changed and these changes could be creative in nature (Averill, Chon & Hahn, 2001). On the other side, the opportunities and methodologies for the promotion of emotional creativity are poorly explored. Thus, based on the Averill (1991) model and in addition, the creative problem solving model (e.g. Treffinger, Isaksen & Stead-Dorval, 2006), a six-session program is developed, which aims to improve emotional skills and creative capacity response, under different demands of everyday life of young people. The program was implemented in five youth groups of, aged between 10 and 16, observing generally gains at an affective and cognitive level.

A logic of action-research also breakdowns from the acquired knowledge in the program implementation to understand if the emotional creativity could be stimulated in a youth group and, if so, how. As a conclusion of this first stage of the research-action cycle, we raised some questions for future projects at the level of emotional creativity stimulation.

Keywords: Emotional creativity; Creative Problem Solving; Emotional Skills Programs; Creative Training

Índice Geral

1. Introdução	3
2. Enquadramento Teórico	6
2.1. Criatividade emocional, um novo domínio para a expressão da criatividade	6
<i>Crítérios da resposta criativa</i>	11
<i>Fases do processo criativo</i>	12
2.2. Emoção e cognição, a procura de virtude e excelência emocional	14
<i>Promoção de competências emocionais</i>	15
<i>Competência Emocional</i>	16
<i>Inteligência Emocional</i>	17
<i>Aprendizagem socio-emocional</i>	17
2.3. Promoção do potencial criativo, uma breve sistematização de diferentes estratégias	19
<i>Método Analógico</i>	20
<i>Método Antitético</i>	21
<i>Método Aleatório</i>	21
<i>Modelo de Resolução Criativa de Problemas</i>	22
3. Metodologia	25
3.1. Objetivos e Hipóteses.....	25
3.2. A investigação-ação como metodologia de pesquisa.....	28
3.3. Construção do Programa <i>E-motion</i>	30
3.4. Participantes	35
3.5. Implementação e modalidades de aplicação do programa	38
3.6. Medidas de avaliação do programa	39
3.7. Metodologias de análise dos dados	43
4. Resultados	45
<i>Grupo 1 – Serviço SolSal</i>	45
<i>Grupo 2 – Centro Ser +</i>	51
<i>Grupo 3 – Centro Ser +</i>	55
<i>Grupo 4 – Casa da Estrela</i>	60
<i>Grupo 5 – Raízes, Projeto Passaporte</i>	64
5. Discussão e Conclusão	69

Índice de Tabelas

Tabela 1	Avaliação das sessões Grupo 1	46
Tabela 2	Avaliação realizada pelos participantes das três primeiras sessões do Grupo 1	47
Tabela 3	Avaliação realizada pelos participantes das três últimas sessões do Grupo 1	48
Tabela 4	Estatísticas descritivas Grupo 1	49
Tabela 5	Avaliação das sessões do Grupo 2	52
Tabela 6	Avaliação realizada pelos participantes das três primeiras sessões do Grupo 2	54
Tabela 7	Avaliação realizada pelos participantes das três últimas sessões do Grupo 2	54
Tabela 8	Estatísticas descritivas Grupo 2	55
Tabela 9	Avaliação das sessões do Grupo 3	56
Tabela 10	Avaliação realizada pelos participantes das três primeiras sessões do Grupo 3	58
Tabela 11	Avaliação realizada pelos participantes das três últimas sessões do Grupo 3	59
Tabela 12	Estatísticas descritivas Grupo 3	60
Tabela 13	Avaliação das sessões do Grupo 4	60
Tabela 14	Avaliação realizada pelos participantes das três primeiras sessões Grupo 4	62
Tabela 15	Avaliação realizada pelos participantes das três últimas sessões do Grupo 4	63
Tabela 16	Estatística descritiva do Grupo 4	64
Tabela 17	Avaliação das sessões do Grupo 5	65
Tabela 18	Avaliação realizada pelos participantes das três primeiras sessões do Grupo 5	66
Tabela 19	Avaliação realizada pelos participantes das três últimas sessões do Grupo 5	67
Tabela 20	Estatística descritiva do Grupo 5	67

1. Introdução

A criatividade é um fenómeno que sempre fascinou as pessoas. O seu valor nas peças de arte ou na literatura, nas composições musicais, nas publicações científicas, nas invenções técnicas ou sociais é conhecido. Em todas estas facetas a criatividade é uma fonte de progresso cultural, responsável por múltiplas contribuições para o nosso quotidiano. Por todos estes efeitos, é também uma qualidade apreciada nos trabalhadores, artistas e cientistas.

Da evocação das Musas à genialidade dos grandes mestres, o conceito de criatividade liberta-se nos nossos dias das concepções mitológicas e das abordagens filosóficas, consubstanciando-se enquanto fenómeno de estudo na prática e quotidiano de cada um. *Pessoa, processo, produto e contexto* classificam, frequentemente, os empreendimentos no seu campo de estudo. No atual clima paradigmático, a criatividade é, todavia, complexa e a redução do seu estudo a entidades discretas, limitada.

Com o crescente reconhecimento da sua complexidade e num desafio à interdisciplinaridade, avulta-se a exploração dos sistemas envolvidos desenvolvendo-se modelos, como as perspetivas focadas nos domínios, que procuram alargar o conceito de criatividade. Designadamente, Averill (1999) estende o conceito de expressão criativa ao domínio emocional. Para o autor os indivíduos diferem na capacidade de experienciar e expressar as emoções criativamente; as emoções podem ser transformadas e essas transformações são criativas na sua natureza (Averill, Chon & Hahn, 2001). Segundo Dyson e seus colaboradores (2016), se os indivíduos puderem aprender a ser emocionalmente criativos, poderão aprender a encontrar a alegria onde a mesma não existia, e levar uma vida emocional mais satisfatória.

Inicialmente, criatividade e emoção afiguram-se como termos contraditórios. Dificilmente, algo, poderia parecer menos criativo do que as emoções, oriundas de um

passado filogenético distante. O campo de investigação está porém a mudar. A cognição já não aparece sobranceira a todos os processos psicológicos e as emoções não se encontram divorciadas dos processos cognitivos. A emoção é complexa e estabelece uma relação de reciprocidade com a cognição, favorecendo-se, num novo posicionamento, a procura da virtude e da excelência emocional, assim como acontece para a cognição (Reis, Guedes & Bahia, 2014). Na nossa cultura existem, todavia, sérias dificuldades no reconhecimento, expressão e controlo emocional (e.g. Bahia, Freire, Estrela & Amaral, 2013); torna-se assim fundamental investir neste domínio, através de práticas educativas, mesmo que de curta duração.

No âmbito deste trabalho pretende-se refletir sobre a estimulação da criatividade emocional. A nível metodológico surgem, contudo, alguns constrangimentos. As modalidades de treino existentes são escassas e a sua constituição, enquanto campo de investigação, recente (Dyson et al., 2016). Na prossecução deste trabalho torna-se pois necessário optar por uma modalidade exploratória, procurando compreender se a criatividade emocional pode ser estimulada num grupo de jovens e, se sim, como. Assente no modelo de criatividade emocional (Averill, 1991) e, complementado por outros modelos teóricos, como o modelo de resolução criativa de problemas (e.g. Treffinger, Isaksen & Stead-Dorval, 2006), desenvolve-se um plano de competências emocionais que serve, numa lógica de investigação-ação, como base para uma reflexão (inicial) sobre a fundamentalidade de diferentes componentes para a operacionalização do conceito. Reconhecendo a complexidade que acompanha a elaboração de programas com vista o desenvolvimento de competências, parte-se dos racionais teóricos e metodológicos existentes, como forma de integrar as estratégias de treino criativo no desenvolvimento de competências emocionais.

Assim como forma de alcançar os objetivos propostos, organizou-se a investigação em duas partes: a Primeira Parte, de enquadramento teórico, assente numa revisão de literatura, como suporte crítico, na qual são explicados os conceitos, as influências teóricas e os modelos conceituais que servem de base à análise das questões em estudo; e a Segunda Parte, de teor empírico, onde são apresentados o enquadramento metodológico, a caracterização da amostra, dos instrumentos de avaliação aplicados, dos procedimentos realizados e dos dados recolhidos, expõe-se ainda os resultados obtidos, analisados e discutidos à luz dos referenciais teóricos, concluindo-se com algumas propostas de investigação e de intervenção.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Criatividade emocional, um novo domínio para a expressão da criatividade

Do folclore Indiano, reza a história que existiam seis homens cegos que ouviram falar de um animal chamado elefante, mas não sabiam como se parecia. Para satisfazer a sua curiosidade, decidiram um dia utilizar o tacto para determinar a aparência de tão estranha criatura. A história complicou-se, quando cada homem tocou uma parte diferente do elefante, convencido de que ele, e apenas ele, conhecia a sua verdadeira natureza. “O elefante é muito semelhante a uma cobra!”, afirma o homem que lhe toca na cauda. “Não, é concerteza uma parede!”, contrapõe o seu companheiro que toca no flanco... e assim por diante (adaptado de Bosson et al., 2000). A utilização da fábula do homem cego e do elefante na descrição da complexidade dos objetos de estudo da psicologia ou das ciências sociais em geral, não é um empreendimento original (e.g. Bosson et al., 2000; Cianciolo & Sternberg, 2004; Daigneault, 2013). O seu valor na sistematização do campo de estudo da criatividade e da emoção, fenómenos complexos quer na sua natureza (e.g. Guedes, 2015; Poutanen, 2013), quer na diversidade de abordagens desenvolvidas (e.g. Hennessey & Amabile, 2010; Guedes, 2015; Lindquist et al., 2013; Runco, 2004; Sternberg, 2003), reforça todavia a sua utilização.

Assim como os homens procuravam descrever o elefante tocando diferentes partes do animal, a investigação no campo da criatividade e no campo das emoções centra-se, primordialmente, em níveis de análise discretos e disciplinas específicas. Nas últimas décadas, transpondo os níveis de análise analíticos que dissociam o fenómeno complexo em elementos mais simples ou fundamentais (Reuchlin, 1999/2002), o estudo da criatividade e das emoções tem procurado evocar princípios dos sistemas dinâmicos não lineares para dar resposta às questões que se levantam. Num sistema complexo não existe um sistema linear onde o *output* é proporcional ao *input*; pelo que a noção de

equilíbrio estático terá que ser abandonada. A organização dos sistemas complexos apela a um nível de observação ou de análise estrutural ou sistêmico, onde o principal objeto é constituído pelas relações entre os elementos, em que cada nível hierárquico possui propriedades funcionais “emergentes”, não previsíveis nos níveis anteriores (Guedes, 2015). Nestes sistemas nenhum elemento tem prioridade causal; a coerência é alcançada na relação dos seus componentes, pelas restrições e pelas oportunidades do seu ambiente (Smith & Thelen, 2003). Em termos biológicos ou orgânicos, é a homeostasia que lidera o sistema.

Sob este quadro conceitual, a emoção pode ser considerada um processo complexo, construído através da interação e *feedback* dos seus componentes, nenhum dos quais precedente dos restantes (Guedes, 2015). Se qualquer flutuação no fluxo integrado da percepção, cognição, ação e emoção poderá resultar na emergência de um episódio emocional; o significado de dicotomias como emoção-cognição deverá ser reanalisado. De forma semelhante, a abordagem dos sistemas complexos à criatividade sugere a sua emergência de um conjunto diversificado de atores em colaboração. Nesta esteira, para que a criatividade ocorra não se consideram unicamente processos cognitivos, mas também processos de ordem motivacional, pessoal, emocional e contextual (e.g. Csikszentmihalyi, 2002; Hennessey & Amabile, 2010).

O atual clima paradigmático permite assim uma maior abrangência da definição de emoção e criatividade. A justaposição dos dois termos que poderia, inicialmente, parecer incongruente ou mesmo contraditória, ganha maior relevo nos dias de hoje. Averill sugere que as emoções e a criatividade não só interagem (e.g. enquanto antecedentes e consequentes), mas que as emoções podem por si próprias ser produtos de mudança criativa (e.g. Averill, 1999, 2001).

Num aspeto cabalmente explorado, as emoções podem ser mediadoras ou mesmo catalizadoras da criatividade, sem que contudo entrem no produto final (Averill, 2011); uma perspetiva frequentemente explorada sob o quadro do afeto positivo e negativo (e.g. Xiao et al, 2015; Fernández-Abascal & Díaz., 2013; Kyaga et al., 2011). Numa abordagem menos explorada, as emoções podem ser, por si próprias, produtos criativos.

Emoções enquanto produtos da criatividade: a criatividade emocional

Enquanto produto, a emoção diz respeito a um padrão de respostas específico, manifestas no comportamento, ou simbolicamente na linguagem comum como *raiva, amor, medo*, etc. (Averill, 2005). Averill (1988; Averill & Thomas-Knowles, 1991) designa estas abstrações como síndromes emocionais, uma capacidade de resposta emocional constituída por regras e integrada num modelo, mais amplo, da interpretação do comportamento emocional. A criatividade emocional ocorre, neste nível, através do desenvolvimento de síndromes emocionais novos, eficazes e autênticos (Averill & Thomas-Knowles, 1991).

No seu modelo, constituído por cinco níveis de organização, Averill (1988) designa os dois primeiros como as origens biológicas, sociais e psicológicas das síndromes emocionais. No primeiro nível os potenciais biológicos (representado pelo genótipo) e sociais (representado pelo repertório de comportamentos, desenvolvido durante o processo de socialização) do indivíduo representam as origens do seu comportamento, a um nível de organização mais geral e abstrato enquanto, no segundo nível, estes potenciais interagem para formar, a um nível inferior na organização, as capacidades e as tendências fundamentais da pessoa.

O terceiro nível diz respeito às capacidades específicas do indivíduo, ou seja, à sua resposta. A capacidade de resposta distingue-se dos níveis anteriores que remetem

aos potenciais, pois são constituídas por regras. Por exemplo, o indivíduo pode no seu relatório genético (Nível I) possuir a potencialidade para o sucesso académico. Ao crescer no contexto social (Nível I) que encoraja a atividade intelectual, pode ter a capacidade (Nível II) de se tornar um bom matemático. Contudo antes de conseguir resolver problemas de cálculo (Nível III), deve adquirir as regras e as competências necessárias para o cálculo (Averill, 1991). Paralelamente, as síndromes emocionais são definidas ao nível das capacidades específicas. Antes do indivíduo ficar com raiva, deve adquirir as regras relevantes para essa mesma emoção. Quando internalizadas, as regras das emoções ajudam a constituir os esquemas cognitivos sem as quais não teriam a capacidade de responder.

Os níveis que se seguem, dizem respeito à forma como as síndromes emocionais se manifestam no comportamento. O quarto nível concerne às condições de iniciação que podem levar à ativação de um estado emocional. O estado emocional aqui conceptualizado enquanto uma disposição de resposta reversível e consistente com a síndrome emocional, é relativamente curta (ao contrário dos traços emocionais do Nível II). De salientar que este envolve a ativação de um esquema emocional, contudo não é estritamente necessário que este último esteja formado. Os esquemas emocionais podem ser construídos enquanto o episódio se desenvolve, com recurso a informação previamente armazenada na memória, assim como às crenças gerais sobre uma emoção e as suas consequências (Averill, Choon & Hahn, 2001). Por seu turno, o quinto nível, o mais concreto, diz respeito ao componente da resposta que o indivíduo pode ou não exibir durante o estado emocional. Neste incluem-se componentes, frequentemente descritos noutros modelos, como os *appraisals*, as mudanças fisiológicas, as reações, os atos instrumentais e as experiências subjetivas.

De notar que, existe uma resposta reflexiva ou bidireccional entre os síndromes, os esquemas, os estados e as respostas emocionais. As síndromes emocionais ajudam a organizar e a dirigir as respostas exibidas durante um estado emocional, todavia são as respostas emocionais que conferem substância aos esquemas. Seguindo este pressuposto, existem diversas oportunidades para o refinamento e transformação das síndromes emocionais. A mudança pode começar em níveis mais elevados como a alteração das crenças e das regras que ajudam a constituir a síndrome emocional, ou podem começar pelos níveis inferiores, ao ajustar as respostas exibidas, durante um episódio emocional, de forma a melhorar o seu ajustamento às circunstâncias (Averill, Choon & Hahn, 2001).

As regras sociais ocupam um papel central no modelo. De notar, contudo, que existem três tipos de regras: constitutivas, reguladoras e procedurais (Averil, 1991). As síndromes emocionais são ambas constituídas e reguladas por regras, requerendo ainda um outro conjunto para a sua apropriada execução (para uma revisão das regras sociais ver Mahmoud et al., 2014). De especial interesse para o conceito da criatividade emocional, serão as regras constitutivas, atendendo a que as regras sociais podem mudar. Segundo Gutbezahl & Averill (1996) quando uma regra constitutiva da emoção muda, a própria emoção muda, tanto nas suas manifestações externas, como na estrutura subjacente.

Antes de uma síndrome emocional ser manifestada em pensamentos, sentimentos, e comportamentos, estas regras e crenças devem ser internalizadas, constituindo os esquemas ou guiões emocionais. O processo de internalização nunca está completo. Quer decorra de diferenças na personalidade, nas práticas de socialização ou no papel do indivíduo na sociedade, apenas um conjunto de crenças e regras que constituem o síndrome emocional será internalizado pelo indivíduo, e mesmo aí o grau de

concordância com as mesmas poderá variar. Desta forma, dois indivíduos não irão experienciar uma síndrome emocional exatamente da mesma forma.

Ao serem constituídos por regras, os esquemas emocionais podem estar sujeitos a inovação e a mudança, não apenas superficial mas também fundamentalmente (Averill, 1991). Nem todas as mudanças são porém criativas. Para compreender este fenómeno torna-se assim necessário destacar dois aspetos referentes à investigação da criatividade que ainda não foram elaborados: os critérios de avaliação da resposta criativa e as fases do processo criativo.

Crítérios da resposta criativa

A definição dos critérios da resposta criativa tem sido um tópico relativamente pouco explorado (Cromptley & Cromptley, 2010). Torrance (1966) propõe, inicialmente, quatro critérios para as respostas à sua bateria: a fluência (número de respostas), a flexibilidade (número de categorias), a originalidade (frequência estatística), e a elaboração (número de pormenores contidos em cada desenho). A partir dos anos oitenta, Torrance refere outras dimensões indicativas de criatividade. Estas dimensões podem ser sistematizadas em duas categorias que se referem a uma dimensão de ordem cognitivo-emocional (e.g. expressividade emocional, presença de sentimentos e emoções, fantasia, humor, etc.) e outra que se refere a elementos técnicos da prova. Dentro do seu modelo, Averill sugere três critérios para avaliar a resposta criativa, que têm sido comumente utilizados em diversos domínios: novidade, eficiência e autenticidade.

A novidade é um dos critérios mais utilizados para definir a resposta criativa. O produto deve ser novo, diferente ou pouco usual. Enquanto critério não é todavia suficiente para definir a criatividade, pois nem todas as “novidades” na resposta são criativas. Nesta esteira, Arnheim (cit. Averill, 1991) distingue o desejo de ser diferente

associado a mecanismos neuróticos da novidade que caracteriza o produto criativo. Para ser criativa a resposta deve ainda ser eficiente, ou possuir algum benefício ou valor para o indivíduo ou para a sociedade. De novo, o conceito é pautado pela sua subjetividade. A eficiência de uma resposta está dependente do seu contexto e do período em que se desenvolve (Averill, 1991). Ao contornar as regras que regem a sociedade, o produto criativo pode inicialmente ser perturbador e/ou disruptivo. A caracterização da resposta criativa pela sua eficiência requer assim que se considere não apenas os seus efeitos a curto, mas também a longo prazo. A autenticidade, também designada “originalidade” reflete-se nos valores e nas crenças do indivíduo (para revisão ver Salmela, 2005). A resposta criativa permite desenvolvimento e crescimento. Com especial importância para a criatividade emocional, as respostas podem ser novas e eficientes para lidar com uma determinada situação, todavia não representando o melhor interesse para o indivíduo, dificilmente serão consideradas criativas.

Fases do processo criativo

Contrariamente a ideias iniciais de que a criatividade constituía um momento de inspiração súbita, hoje é substancialmente aceite que a criatividade constitui um processo com diferentes fases que ocorrem durante um certo período de tempo (para uma revisão de diferentes teorias do processo criativo ver Busse & Mansfield, 1980). Wallas (1926, cit. Averill, 1991), por exemplo, definiu uma sequência de quatro estágios que compõem o processo criativo: preparação, incubação, iluminação e verificação. No quadro da criatividade emocional, Averill (1991) destaca todavia o modelo de Wallas, pelo papel que o mesmo assume na avaliação, com especial atenção para a primeira e a última fase.

De forma sintética, a preparação diz respeito a um processo deliberado onde se procura por uma solução. Se a solução é encontrada as restantes fases são abreviadas.

Contudo, em geral, estes primeiros esforços não são suficientes levando, muitas vezes, a que o problema seja colocado de parte. Este período é conhecido como incubação e pode ser tão breve como uns minutos ou vir a durar anos. A fase que se segue diz respeito ao comumente designado momento *Eureka*, ou iluminação, onde a solução aparenta surgir de forma instantânea. Num quarto momento, esta solução deve ser escrutinada e sujeita a verificação. Para avaliar a adequação da sua resposta Averill (1991) salienta os critérios anteriormente elaborados (novidade, eficiência e autenticidade).

A criatividade emocional é assim definida como a capacidade de experienciar e expressar uma combinação de emoções originais, apropriadas e autênticas (Averill & Thomas-Knowles, 1991), avaliadas pela sua novidade (i.e. uma variação das emoções comuns e a criação de novas emoções específicas a um indivíduo), pela sua eficiência (i.e. a adequação à situação ou as consequências benéficas que podem advir para o indivíduo e para o grupo), e pela sua autenticidade (i.e. expressão honesta das experiências e valores do indivíduo) (Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007).

Para além destes critérios de avaliação da resposta criativa, que concernem à fase de verificação do processo criativo, Averill (1999) salienta o critério de preparação emocional, isto é, a compreensão e a motivação para o indivíduo explorar as suas próprias emoções, na avaliação das diferenças do potencial criativo na primeira fase do processo. Averill (1999) assume que indivíduos com uma melhor preparação emocional consideram as emoções uma parte importante das suas vidas; pensam e tentam compreender as suas emoções e são sensíveis às emoções dos outros.

As emoções podem ser transformadas e, este tipo de transformações, são na sua natureza, criativas (Averill, Chon & Hahn, 2001). Num nível mais reduzido, a criatividade emocional envolve uma aplicação particularmente eficaz de emoções já

existentes na cultura; a um nível mais complexo, envolve a modificação das emoções promovendo o ajustamento às necessidades do indivíduo e do grupo; ao nível mais alto, envolve o desenvolvimento de novas formas de emoção, baseadas na mudança nas crenças e nas regras pelas quais as emoções são constituídas (Averill, 1999).

Por oposição ao dogma da universalidade da expressão emocional, a noção de criatividade emocional salienta a agência do indivíduo perante o seu mundo afetivo (Reis, Guedes & Bahia, 2014). Nesta esteira, se as pessoas aprenderem a ser emocionalmente criativas poderiam aprender a encontrar alegria onde a mesma não existe, e levar a sua vida de forma mais satisfatória em termos emocionais (Dyson et al., 2016).

As investigações ao nível do treino de criatividade emocional são todavia raras, tendo Averill (1999) apenas sugerido que a interpretação dramática poderia promover a criatividade emocional. Em oposição, as modalidades de promoção de competências emocionais e as estratégias de treino da criatividade encontram-se solidamente substanciadas e divulgadas, sugerindo-se uma breve análise das mesmas.

2.2. Emoção e cognição, a procura de virtude e excelência emocional

A relação entre emoção e cognição foi sempre alvo de interesse para muitos filósofos e teóricos. Inicialmente, o seu estudo foi abarcado por perspectivas díspares, todavia, em consonância com o próprio clima da época, cognição e emoção surgem hoje numa relação de co-emergência.

A investigação, em psicologia e na neurociência, demonstra que a emoção e cognição não só interagem como a sua operação integrativa é necessária para o funcionamento adaptativo (Oschner & Phelps, 2007). Com o crescente reconhecimento do valor adaptativo das emoções, reconhecesse a centralidade das condutas afetivas e emocionais em diferentes fenómenos. A introdução de conceitos como, por exemplo, a

Inteligência Emocional permite um novo olhar sobre o debate cognição-emoção, todavia, o estudo da relação entre ambos os fenómenos não se restringe aos modelos da inteligência emocional.

Uma definição mais abrangente da emoção permite ao indivíduo, ou à sociedade, efetuar escolhas quanto à natureza da resposta emocional, atribuindo à cognição um papel mais central. Ao adotar esta definição, garante-se ao indivíduo um maior controlo sob a sua resposta. As complexidades da sociedade contemporânea colocam, contudo, novos desafios aos sistemas emocionais e às competências críticas à evolução e adaptação do indivíduo. Face a estas exigências a socialização e o desenvolvimento das emoções pode provar-se insuficiente, salientando a necessidade de intervenções preventivas focadas nas emoções (Izard, 2002) para os quais as contribuições dos diversos campos de estudo das emoções podem assegurar um conjunto de princípios e técnicas.

Promoção de competências emocionais

As competências emocionais são fatores de proteção para múltiplas condições, como problemas comportamentais (e.g. Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008) ou perturbações psicopatológicas (e.g. Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001). A acrescentar, estão também positivamente correlacionadas com trajetórias de desenvolvimento adaptativas, nomeadamente ao nível dos comportamentos sociais (Izard et al., 2001) e do desempenho académico (e.g. Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane & Sheldon, 2003; Izard et al., 2001).

A literatura sob o termo “competência” é invariavelmente extensa e nem sempre sobreponível, encontrando-se o conceito em diversos campos do saber (para revisão ver Jardim, 2007). Mesmo quando reduzimos a definição às competências emocionais, a sua definição permanece um debate. De forma a sistematizar as definições, e apesar das

suas especificidades, podemos destacar três constructos frequentemente utilizados no que concerne às competências emocionais: (1) a competência emocional, com base na perspectiva desenvolvimental e funcional (Saarni, 1990); (2) a inteligência emocional, derivada da perspectiva mais clássica capacidade/inteligência (Salovey & Mayer, 1990); e (3) a aprendizagem socio-emocional, dos modelos interacionistas da aprendizagem (e.g. Coryn, Spybrook, Evergreen & Blinkiewicz, 2009).

Competência Emocional

O trabalho de Saarni (1990) tem sido reconhecido como um dos principais contributos ao nível das competências emocionais (Moreira, 2013), integrando a perspectiva funcionalista (segundo a qual as respostas emocionais derivam na motivação e obtenção de objetivos por parte do indivíduo) e o construtivismo social (que suporta a ideia de que a experiência emocional é afetada pelos estímulos contextuais, pela influência que estes exercem, entre outros, na interpretação da situação) (Buckley, Storino & Saarni, 2003).

Nesta esteira, as competências emocionais referem-se às capacidades necessárias para dar resposta às exigências do contexto social imediato, ajudando o indivíduo a atingir os seus objetivos, a lidar com os desafios e a reconhecer como a comunicação das emoções e a autoapresentação afetam as relações (Buckley et al., 2003). A competência emocional inclui assim: (1) consciência do estado emocional, incluindo a possibilidade de experienciar múltiplas emoções; (2) capacidade para discernir as emoções dos outros; (3) capacidade de utilizar o vocabulário de emoções e expressões de acordo com os níveis de desenvolvimento; (4) capacidade para um envolvimento empático e simpático nas experiências emocionais dos outros; (5) capacidade de perceber que nem sempre os estados emocionais internos correspondem à expressão exterior e que a expressão emocional causa impacto nos outros; (6) capacidade para

lidar adaptativamente com emoções aversivas ou dolorosas; (7) consciência de que a estrutura ou natureza das relações é definida, em parte, tanto pelo grau de genuinidade emocional como pelo grau de reciprocidade ou simetria na relação e; (8) capacidade para a autoeficácia emocional, isto é, a capacidade de controlar os estados emocionais (Saarni, 2000).

Inteligência Emocional

A inteligência emocional refere-se à “capacidade para perceber, avaliar e expressar emoções; para aceder e ou gerar sentimentos quando facilitam o pensamento; para perceber emoções, conhecimento emocional; e para regular as emoções no sentido de promover o crescimento emocional e intelectual” (Caruso, Mayer & Salovey, 2002, p. 307).

As capacidades e competências que compõem o modelo de Salovey e Mayer (1997) podem ser agrupadas em quatro dimensões: (1) identificação de emoções (identificar sentimentos, expressar emoções com precisão e discernir entre expressões emocionais reais e simuladas); (2) facilitação emocional do pensamento (usar as emoções para direcionar o foco atencional, gerar emoções que facilitem a tomada de decisão, usar as flutuações de humor para considerar diferentes pontos de vista e aproveitar diferentes emoções para potenciar abordagens diferentes na resolução de problemas); (3) compreensão de emoções (capacidades que permitem compreender emoções complexas, o seu encadeamento e a relação entre as várias emoções); e (4) gestão das emoções (capacidades que permitem que o indivíduo esteja ciente das emoções dos outros, perceba se uma emoção é típica e resolve questões emocionais).

Aprendizagem socio-emocional

Por sua vez, a aprendizagem socio-emocional é definida como a “capacidade para reconhecer e gerir emoções, resolver problemas eficazmente e estabelecer relações

positivas com os outros” (Zins & Elias, 2006, p. 1), constituindo o processo de aquisição e aplicação eficaz de conhecimentos, atitudes e competências necessárias para reconhecer e gerir emoções; desenvolvimento de preocupação e afeto pelos outros; tomada de decisão responsável; estabelecimento de relações positivas e de lidar eficazmente com situações desafiantes (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2003).

Para este processo são fundamentais diversas competências: (1) autoconsciência (identificação e reconhecimento das próprias emoções, reconhecimento dos seus pontos fortes e dos outros, sentimentos de autoeficácia e autoconfiança); (2) consciência social (empatia e respeito pelos outros); (3) tomada de decisão responsável (avaliação e reflexão, responsabilidade pessoal e ética); (4) autocontrolo/autogestão (controlo de impulsos, gestão de stress, persistência, definição de objetivos e motivação); e (5) competências relacionais (cooperação, procura/oferta de ajuda e comunicação (CASEL, 2003).

Apesar das diferentes perspetivas considerarem capacidades específicas ao desenvolvimento das competências emocionais, apresentam alguns aspetos comuns como sejam a identificação e a diferenciação emocional e os benefícios das competências emocionais no funcionamento do indivíduo (Moreira, 2012). Nesta esteira, o desenvolvimento de programas de promoção de competências, apoiados empiricamente, tem aumentado substancialmente nos últimos anos, em especial no contexto educativo (e.g. CASEL, 2015). Neste último ponto é de destacar os contributos de Izard (2002), enquanto exemplo de sistematização das evidências da investigação ao nível das competências emocionais e da sua operacionalização em intervenções preventivas, sugerindo sete princípios que devem constituir os programas de prevenção: (1) a ativação e utilização das emoções “positivas” aumentam a sociabilidade, bem-estar

peçoal e comportamentos construtivos; (2) as emoções “negativas” influenciam a aprendizagem e a memória, e certas emoções “negativas” promovem o desenvolvimento de empatia e comportamento pro-social; (3) a expressão de emoções modeladas media a utilização de emoções; (4) emoções ativadas ou mantidas por processos diferentes requerem técnicas de regulação diferentes; (5) existem relações entre padrões de emoções, traços de personalidade e comportamentos; (6) a comunicação emocional precoce previna a privação emocional e sistemas emocionais disfuncionais; e (7) o desenvolvimento otimizado beneficia de estratégias que promovam a ligação entre os sistemas cognitivo e emocional.

As sucessivas transformações das sociedades atuais obrigam, porém, a redefinir conceitos e a ponderar, de forma crítica, os modelos de intervenção preventiva. Neste novo posicionamento realça-se não apenas a centralidade do conhecimento e da formação dos indivíduos, mas também a capacidade de compreender e confrontar a complexidade do mundo de forma flexível, crítica e criativa.

2.3. Promoção do potencial criativo, uma breve sistematização de diferentes estratégias

Já Vygostky (1987) sugeria que todos os indivíduos possuem um potencial criativo e, como tal, a criatividade pode ser treinada. Apesar de ainda se manifestarem algumas perspetivas discordantes (Nickerson, 1998; Murdock, 2003), e da sistematização do estudo, da análise e controlo da intervenção ainda ser um campo em crescimento (Mumford, 2003), existe uma divulgação substancial de diversas técnicas de promoção da criatividade (e.g. Parnes, 1992; De La Torre, 1995; Torrance, Murdock & Fletcher, 1996; Sanchez, Martinez & Garcia, 2003) e aplicam-se diversos programas ao nível da resolução criativa de problemas (e.g. Torrance & Safter, 1990; De Bono, 1993).

Scott e os seus colaboradores (2004) desenvolveram uma meta-análise profunda sobre o treino criativo, incluindo setenta estudos que englobam uma esparsa variedade de abordagens. No seu trabalho observaram que, das diferentes abordagens, o pensamento divergente e os métodos de resolução de problemas apresentavam os efeitos mais fortes. Os autores salientam contudo que as estratégias aplicadas são influenciadas pelo referencial com o qual se define o ato criativo (Scott, Leritz & Mumford, 2004).

A sistematização e classificação das técnicas criativas são tão diversificadas como os critérios adotados. Fustier (1988, cit. Azevedo, 2007), por exemplo, desenvolve um método de seriação e classificação que divide métodos e técnicas em três grandes grupos: (1) o método analógico; (2) o método antitético; e (3) o método aleatório (para revisão ver Alves, 2013; Cuello & Vizcaya, 2002).

Método Analógico

A analogia é um procedimento fundamental para a aprendizagem, utilizando o conhecido enquanto ponte para a aprendizagem do desconhecido (Conde, 2003). Paralelamente é um processo de desenvolvimento da flexibilidade do pensamento, fornecendo não apenas uma estratégia que permite ao indivíduo compreender a realidade sob diferentes perspectivas mas também ampliar a sua capacidade imaginativa e receptividade a novas ideias (Fleith, 1994; Fustier, 1988). As técnicas que seguem o modelo analógico procuram a semelhança entre a situação com que o indivíduo se depara e outras conhecidas. A metodologia de semelhança aparente ou figurada recorre a aproximações quer ao nível dos elementos, como de estruturas ou funções destacando-se técnicas: (1) biónicas (construção de sistemas com base no estudo das funções, estruturas e mecanismos orgânicos); (2) sinéticas (uso de analogias e metáforas para facilitar a compreensão ou resolução de problemas); (3) de heurística (descoberta através da dramatização e da analogia vivida ou pessoal de Gordon (1992); (4)

circulares (analogias em cadeia, onde o conceito de partida é progressivamente desenvolvido, gerando novos conceitos); (5) de visualização criativa.

Método Antitético

O método antitético, contrariamente ao anterior, utiliza a antítese, a diferenciação, a oposição, negação, deformação, superação e utopia como forma de promoção da criatividade (Cuello & Vizcaya, 2002; De La Torre, 1995). A recusa de pressupostos e regras, ou a relativização dos mesmos pode levar à mudança das regras interiores e, conseqüentemente ao surgimento de algo novo. Para tal, o problema deve ser dividido em diversas partes seguindo técnicas como: (1) o *brainstorming* (“tempestade” de ideias onde, sob o clima e condições adequadas são estimuladas novas ideias); (2) a lista de atributos (modificação de algumas características do problema, procurando uma novo olhar, ou impondo novas associações ou combinações de ideias); (3) a análise funcional (semelhante à anterior, mas centrando-se nas funções suscetíveis de serem desempenhadas por determinados objetos); (4) *check-list* (destruturação do problema em múltiplos elementos ou perguntas); (5) cenário futurista (promoção de competências globais de resolução de problemas, de improviso, alargamento e enriquecimento de imagens do futuro e pensamento interdisciplinar).

Método Aleatório

O método aleatório baseia-se em princípios associacionistas, pelo que o pensamento criativo se desenvolve principalmente através de associações. Nesta esteira, a descoberta resulta de combinações artificiais, aleatórias, entre o conhecido e o desconhecido. Para tal, estabelecem-se três fases que envolvem a decomposição e análise do objeto ou problema; o reagrupamento, de forma estruturada, dos elementos acumuladas; e a sua combinação ou relacionamento (De La Torre, 1995), integrando-se técnicas como: (1) associações forçadas (conjugação de informações escolhidas ao

acaso, forçando-se uma associação entre as mesmas, na procura de semelhanças ou aspetos comuns); (2) histórias imaginativas (representadas nos testes de resposta aberta de Torrance); e (3) resolução criativa de problemas (explorado em maior detalhe no tópico seguinte devido à sua relevância na construção do programa).

Modelo de Resolução Criativa de Problemas

Em continuidade com as linhas de investigação da criatividade da segunda metade do século XX, Osborn (1953) publica a obra *Applied Imagination*, onde populariza os modelos de resolução criativa de problemas (Treffing & Isaksen, 2005), descrevendo o pensamento criativo como um pensamento que resolve problemas. Partindo do pressuposto de que no processo criativo se deve procurar ultrapassar os constrangimentos através de forma equilibrada e dinâmica, define um modelo composto por sete fases.

O quadro concetual da resolução criativa de problemas desenvolveu-se largamente para além da sua definição inicial (para revisão dos modelos de resolução de problemas ao longo do tempo ver Treffing & Isaksen, 2005). Osborn continuou a desenvolver a sua investigação e a atualizar o seu modelo, composto posteriormente por três fases: (1) a investigação (delinear e preparar o problema); (2) a descoberta de ideias (gerar e desenvolver ideias); e (3) a descoberta de soluções (avaliação e implementação das ideias). Outros autores cederam os seus contributos a variantes do modelo (e.g. Isaksen & Treffinger, 2004).

Uma das versões mais utilizadas foi desenvolvida por Isaksen e Treffinger (1985) e posteriormente revista por Pares (1992). A nível operacional inclui três componentes e seis fases que servem de ferramentas e guias para o pensamento e descrevem os objetivos do processo (Treffinger, Isaksen & Stead-Dorval, 2006). Os componentes e as fases do modelo têm como principal objetivo o desenvolvimento de

ideias novas no campo da resolução de problemas, a clarificação dos problemas e, conseqüentemente, a implementação das soluções e a sua avaliação. Segundo Treffinger, Isaksen e Stead-Dorval (2006), os componentes que constituem o modelo da resolução criativa de problemas são: (1) a definição do problema; (2) a geração de ideias; e (3) a preparação para ação.

Por seu turno, o componente definição do problema envolve três etapas: a construção de oportunidades (clarificação do desafio e dos objetivos concretos a atingir); a exploração de dados (pesquisa de dados, i.e., listagem e organização de toda a informação disponível, quer sejam percepções, sentimentos, suposições, etc.); e a formulação do problema (exploração de todos os dados e informação de forma a compreender as circunstâncias que envolvem o problema e identificar as oportunidades que as mesmas representam). O segundo componente, a geração de ideias compreende uma única etapa, a descoberta de ideias (produzir e explorar múltiplas ideias, variadas e pouco usuais, que possam constituir possíveis soluções, sem que contudo se detenha grande atenção no seu questionamento). E por fim, o terceiro componente, a planificação da ação corresponde a duas etapas: o desenvolvimento de soluções (desenvolver soluções, encontrar caminhos a seguir e fortalecer possibilidades promissoras, analisar, avaliar, priorizar e lapidar as mesmas); e a implementação da solução (considerar várias fontes de assistência e resistência e possíveis ações a implementar e formular planos específicos para construir e avaliar as mesmas) (Treffinger, Isaksen & Stead-Dorval, 2006). Na prática, a sua estruturação não exclui a possibilidade de ser utilizado de forma flexível e aberta, podendo regressar-se a etapas anteriores ou seleccionar entre diferentes técnicas/ferramentas que melhor se adequem ao indivíduo e à situação.

Nesta perspetiva as abordagens promotoras de criatividade têm demonstrado efeitos promissores no desenvolvimento do pensamento divergente, da resolução de problemas e da imaginação (Scott, Leritz & Mumford, 2004). Isaksen (2008), salienta por exemplo, os aspetos positivos deste modelo nos seguintes pontos: (1) possibilidade de integração com outros métodos e abordagens; (2) acessibilidade e fácil aprendizagem, podendo ser aplicado diretamente após a sua compreensão; (3) aplicabilidade a nível individual ou de grupo; (4) aplicabilidade em diferentes contextos e problemas, em que se procure a realização de desempenhos inovadores; (5) promoção do talento criativo e de uma diversidade de estilos de resolução de problemas; (6) promoção do trabalho em equipa e de um clima favorável ao desenvolvimento da criatividade; (7) base em investigações sólidas, com várias décadas de estudo e aprofundamento.

O componente cognitivo é sem dúvida o mais valorizado nas investigações e na promoção da prática criativa, todavia durante o processo de resolução de problemas, os efeitos emocionais, que surgem, podem facilitar ou inibir o desempenho dos indivíduos e influenciar a sua motivação, a perceção do problema, a avaliação das alternativas e a eficácia com que este é resolvido (Simões, 2012). Por outro lado, a ideia de que a experiência emocional não é preformada mas descoberta durante o ato de expressão, permite à emoção emancipar-se do seu papel de catalisadora do processo criativo para começar a ser estudada enquanto produto da criatividade (Reis, Guedes & Bahia, 2014). Torna-se assim necessário compreender a associação e as múltiplas influências entre criatividade e o campo emocional. Com a presente investigação pretende-se contribuir com uma modalidade de intervenção em grupo que consubstancie uma proposta válida, fundamentada, significativa e eficaz para o desenvolvimento da criatividade no domínio emocional.

3. Metodologia

3.1. Objetivos e Hipóteses

Se todas as pessoas são potencialmente criativas, será possível promover a criatividade emocional num grupo de jovens? A criatividade é um tema em crescente exploração, o seu papel na sociedade atual torna-a uma característica fundamental, extraordinariamente valorizada nos indivíduos.

Genericamente, associada à capacidade de produzir algo novo, original e inesperado, mas que seja também útil e adaptado às restrições da tarefa, constitui-se enquanto um motor no desenvolvimento e produção de conhecimento.

No domínio emocional, a criatividade pode promover a flexibilidade de respostas em situações de *stress* e contribuir para a transformação do desenvolvimento estereotipado das emoções, na construção do significado de eventos emergentes (Frosova & Nosoleva, 2015). Averill (2005) define a criatividade emocional como uma estrutura, onde a emoção é resultado de esforços criativos, objetivos e subjetivos, realizados pelo indivíduo. Segundo o autor (Averill, 2005, 2009), a criatividade emocional remete à complexidade da experiência emocional, amplamente dependente das normas que lhe conferem coerência e, como tal, passível de ser desenvolvida desde cedo (Oriol et al., 2016).

A nível teórico é de notar, contudo, a grande influência da linhagem evolutiva nas abordagens desenvolvimentistas. A capacidade de nomear emoções começa tão cedo no desenvolvimento como os dois anos de idade (Izard & Harris, 1995; Denham, 1998); a criança começa por utilizar as emoções enquanto rótulos para os seus próprios estados emocionais para, progressivamente, atribuir os mesmos a outras pessoas. Ao longo da infância, o seu vocabulário irá aumentar exponencialmente, duplicando em número entre os quatro e os onze anos de idade (Baron-Cohen et al., 2010). Nesta

esteira, a identificação e a rotulagem das emoções, associadas a situações prototípicas, é característica fundamental da infância; a complexidade emocional restringe-se à idade adulta onde se atinge o “máximo absoluto da compreensão emocional” (Castro et al., 2015). Não descartando as diferenças fundamentais no desenvolvimento da compreensão emocional, subentender que a mesma falta à criança irá, inegavelmente, constranger a nossa capacidade de empreender o campo das emoções.

Retomando a perspectiva de Averill (1991), podemos encontrar no desenvolvimento emocional individual uma fonte de inovação e mudança. Citando o seu exemplo, “a primeira paixão poderá ser uma experiência criativa. Para observadores mais experientes poderá ser banal, ou mesmo desajeitada, todavia para a pessoa envolvida será única e maravilhosa” (Averill, 1991, p.269). Mais ainda, num processo de inovação e mudança e numa clara analogia à teoria de Piaget, autores como Reis, Guedes e Bahia (2014) referem que perante a confusão inicial gerada pela experiência emocional pode-se seguir um de dois processos, a assimilação ou a acomodação. A assimilação envolvendo uma normalização da experiência emocional, onde o indivíduo encaixa a emoção numa categoria predefinida que lhe confere significado e a acomodação, onde o indivíduo aceita a experiência emocional sem procurar encaixá-la numa categoria, reconhecendo a dificuldade e a complexidade de descrever o que sente em termos emocionais (Averill, 2005).

Falar de criatividade emocional no adolescente, nomeadamente enquanto recurso, poderá constituir alvo de debate face à conceção leiga, ainda saliente, da adolescência como um período tempestuoso (Qu et al., 2016). O desbravamento deste campo não será todavia original, existindo cada vez mais estudos da influência da criatividade emocional em diversos domínios do quotidiano do adolescente (e.g. Chandra & Lenka, 2015). Por seu turno, as oportunidades e metodologias para a

promoção da criatividade emocional, como sugerido pela revisão de literatura, encontram-se pobremente exploradas.

Averill (1999) menciona o papel das experiências de socialização (i.e. a relação com os pais, professores e pares) e da cultura popular (e.g. manifestada através de histórias e músicas) na aprendizagem das regras sociais que regem as emoções. Desta forma, em todos os círculos sociais, o jovem vai extraindo conhecimentos e competências a partir das oportunidades educativas com que se confronta. Consequentemente, todas as experiências educativas intencionais, independentemente da formalidade do contexto onde ocorrem, contribuem para a adaptação pessoal, cultural e social do jovem (Bahia & Janeiro, 2008).

Ao longo deste percurso investigativo definiu-se assim como objetivos (1) contribuir para o estudo da promoção de competências emocionais, nomeadamente ao nível da criatividade emocional, através da (2) criação e adaptação de materiais e estratégias que permitam uma utilização flexível, não apenas por diferentes educadores e psicólogos, mas também pelos jovens, em diferentes contextos. Em geral, o programa tem como objetivo a promoção de competências emocionais pretendendo (3) potenciar o reconhecimento, a expressão e o controlo emocional dos jovens. Com base em modelos teóricos da criatividade, como a criatividade emocional (e.g. Averill, 1991) ou a resolução criativa de problemas (e.g. Treffinger, Isaksen & Stead-Dorval, 2006), aspira-se ao desenvolvimento de respostas, para além de adaptativas e adequadas à situação, (4) originais e flexíveis. Por outras palavras, respostas definidas segundo critérios de criatividade (e.g. Torrance, 1966) pela sua flexibilidade, fluência, originalidade e elaboração. Para além da intervenção na promoção de competências de criatividade emocional e de estratégias flexíveis de resolução de problemas, a

investigação pretende-se ainda (5) avaliar a eficácia da intervenção levada a cabo pelo programa, procurando-se (6) refletir sobre a sua adequabilidade, interesse e relevância.

Como forma de operacionalização destes objetivos e assente na revisão de literatura, sugere-se:

Hipótese 1: A implementação de um programa, assente em modelos teóricos de criatividade emocional e resolução criativa de problemas, afeta positivamente os resultados médios do grupo ao nível da identificação e gestão das emoções, em situação pós-teste comparativamente com o pré-teste.

Hipótese 2: Espera-se que os jovens que frequentam o programa tenham resultados médios superiores na situação pós-teste, quando em comparação com o pré-teste, ao nível da capacidade de refletir sobre o seu humor, percebido pelas dimensões clareza, reparação e atenção aos humores.

Hipótese 3: Espera-se que existam diferenças ao nível da fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração dos produtos criativos desenvolvidos pelos jovens, entre o período anterior à intervenção e posterior à intervenção. Avaliando-se uma produção superior nas dimensões referidas na situação pós-teste em comparação com a situação pré-teste.

Hipótese 4: Espera-se que a frequência do programa aumente progressivamente a capacidade do grupo criar alternativas para a resolução de problemas.

3.2. A investigação-ação como metodologia de pesquisa

Para que os programas possam cumprir, cabalmente, os seus desígnios é todavia necessário encontrar métodos e procedimentos que permitam um *feedback* oportuno rigoroso e profundo que retrate o mais possível “o que funciona”, “como funciona” e “porque funciona”. Segundo Fernandes (2011), a inexistência deste *feedback* torna praticamente impossível perceber se o programa se está a desenvolver de acordo com o

que se pretende e, conseqüentemente, não se conseguir reconhecer, compreender e progredir no campo de estudo a que nos propomos.

Se a criatividade emocional pode beneficiar de estimulação cabe ainda compreender como tal se poderá processar. A natureza complexa da emoção e da criatividade dificultam a convergência de um método de estudo. No empreendimento das transformações e dos mecanismos que levam à sua eficiência importa compreender que não se circunscrevem a aspetos específicos e estáticos, mas antes que se prolongam no tempo. Nesta perspetiva, a metodologia de investigação-ação constitui-se como uma concretização epistemológica e metodológica do paradigma da complexidade.

A investigação-ação é uma metodologia, assente em fundamentos pós-positivistas, caracterizada por uma intenção de mudança e pela necessidade de compreender as transformações realizadas (Tripp, 2005). Num processo cíclico entre ação e reflexão crítica, constrói-se um progressivo entendimento do problema, pressupondo-se que processos complexos podem ser melhor compreendidos introduzindo mudanças nos mesmos (Baskerville, 1999).

De forma continuada apuram-se os métodos, na recolha de informação e na interpretação que se vai desenvolvendo. Das fases iniciais de diagnóstico e definição da problemática, passa-se para a construção de um plano de ação ou de intervenção. Durante e após a sua implementação, são recolhidas observações em diferentes formatos, para posterior reflexão e revisão, partindo-se posteriormente para o desenvolvimento de novas estratégias de intervenção. O processo é de novo repetido e continuado até se ter desenvolvido uma suficiente compreensão do problema. Com foco na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, procura-se assim num processo de contínua flexibilidade, elevar a eficácia da prática e a melhoria das estratégias utilizadas, através da observação dos efeitos produzidos pelas mudanças instauradas

(Chagas, 2005). O programa desenvolvido constitui-se assim como uma primeira etapa deste processo, um projeto a partir do qual se analisam possíveis mudanças e se colocam novas questões, para futuras implementações de novas ações.

3.3. Construção do Programa *E-motion*

Na prossecução dos objetivos enumerados procurou-se desenvolver um programa de carácter prático e vivencial, através da dinamização de atividades adaptadas às características de desenvolvimento dos participantes. A principal referência na qual assenta o programa é o modelo de criatividade emocional de Averill (1991) e, complementarmente, o modelo de resolução criativa de problemas (e.g. Treffinger, Isaksen & Stead-Dorval, 2006). Em acréscimo, face à escassez de metodologias de treino da criatividade no domínio emocional, optou-se por explorar outros modelos na construção das sessões, como o modelo de Salovey e Mayer (1997), que representa o modelo teórico que mais suporte fornece à investigação empírica e ao desenvolvimento de programas de treino de competências emocionais (Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010) e, diversas técnicas e estratégias utilizadas em programas de enriquecimento criativo, como as competências desenvolvidas no *Future Problem Solving Program International* (Torrance et al., 1978) ou, a sua versão nacional, o programa CriAtivos (<http://www.tcportugal.org>).

A partir das reflexões anteriores sugere-se uma proposta de educação emocional, destinada a jovens entre os onze e os dezasseis anos de idade. O programa, a que se designou *E-motion*, é constituído por seis sessões grupais de participação ativa que, através de diversas metodologias (e.g. dinâmicas de grupo, *brainstorming*, reflexão sobre situações reais, entre outras), engloba os componentes da criatividade emocional

definidos por Averill, a aplicação de estratégias criativas de resolução de problemas e competências emocionais, como a identificação de emoções.

O programa pretende ser um espaço de troca de experiências, mas também um contexto de aprendizagem e exploração de novas competências e desenvolvimento de capacidade pessoais. O trabalho com adolescentes, nomeadamente em contexto de grupo abarca contudo algumas especificidades. A resistência é, por exemplo, um fenómeno prevalente e com bastante influência, assim como a necessidade de aprovação e aceitação pelos pares (e.g. Carrell, 2010). A elaboração de programas com vista o desenvolvimento de competências é pois uma tarefa complexa que envolve uma pluralidade de racionais teóricos e metodológicos.

Ao longo da construção do programa surgiu a necessidade de reconhecer estas e outras especificidades, respeitando-se o carácter dinâmico da formação do grupo, o seu processo e as características individuais de cada um dos intervenientes. Como forma de superar algumas das dificuldades optou-se por seguir uma estrutura relativamente estável ao longo das sessões, incluindo na sua maioria duas atividades de grupo, mais estruturadas mas de carácter lúdico, e um momento de reflexão (Hansen, Larson & Dworkin, 2003). Em geral, as sessões começavam com um diálogo inicial sobre as atividades desenvolvidas na sessão anterior e as aprendizagens realizadas passando depois, num segundo momento, para o desenvolvimento de atividades consistentes com os objetivos da sessão.

Na maioria das atividades o objetivo não era, à partida, referido (explicitamente) aos participantes; as instruções das atividades permitiam múltiplas respostas e a análise das mesmas e dos objetivos das atividades era reservada para um momento de reflexão. O modelo socio-construtivista salienta a medida em que cada pessoa (ou grupo) se distingue dos outros e de si mesma na forma como reconhece e expressa as suas

emoções (Reis, Guedes & Bahia, 2014). Desta forma, apesar de se ter delineado um plano prévio das sessões do programa (ver Anexo A – Planeamento das Sessões) as atividades foram adaptadas aos diferentes grupos e dinâmicas, às opiniões produzidas, expressas e trocadas pelos diferentes participantes.

Na prática, a primeira sessão do programa reveste-se de um relevo particular, assumindo um papel fundamental no estabelecimento da estrutura e das regras básicas para as restantes sessões. Na primeira atividade estabelece-se o compromisso de participação e o seu caráter voluntário, explicando como irá decorrer o programa. Ainda durante esta atividade apresentam-se os diferentes membros do grupo e definem-se algumas regras de bom funcionamento. A segunda atividade é um exercício de quebra-gelo e, ao mesmo tempo, um momento de avaliação do produto criativo elaborado pelo grupo (ou subgrupos, consoante o número de participantes). O momento final é, como sugerido, um momento reservado à reflexão sobre as atividades elaboradas, conducentes aos tópicos que primam a sessão: a importância da criatividade e o trabalho em equipa.

A segunda sessão prende-se sobretudo com o nível de preparação emocional dos participantes. De forma lúdica, exploram-se competências emocionais, como a identificação e compreensão das emoções (e.g. Salovey & Mayer, 1997) e a importância das mesmas para o bem-estar biopsicossocial dos participantes. Face à saliência das abordagens socio-emocionais aborda-se ainda o papel das emoções no contexto das relações sociais.

A terceira sessão tem início com uma atividade de expressão simbólica, na qual é pedido aos participantes que “pensem fora da caixa” e utilizem/transformem os materiais que lhes são disponibilizados para desenvolver algo que lhes lembre uma emoção. A atividade põe em jogo o desenvolvimento de diferentes tipos de linguagem e formas de resolução de problemas (e.g. Eisner, 2008). Por seu turno, na segunda

atividade é pedido aos participantes que sugiram diferentes situações onde poderiam sentir uma dada emoção. Dentro dos modelos de competências emocionais a consciência dos estados emocionais é um aspeto imprescindível; no desenvolvimento destas situações acresce, contudo, a substância das atitudes criativas dos participantes. De forma lúdica e adequada ao contexto dos diferentes grupos, a atividade assemelha-se a tarefas de escrita e construções de histórias apresentadas em testes de resposta aberta (e.g. Torrance, 1966) às quais é acrescentado os conteúdos do domínio das emoções. Flexibilidade, fluência, originalidade, elaboração e expressão emocional, tornam-se assim palavras de ordem ao longo das atividades. Através desta exploração, constroem-se as pontes entre criatividade e emoção e, consequentemente, uma oportunidade para refletir sobre diferentes formas de experienciar e expressar as emoções e a possibilidade de utilizar as emoções de forma pouco convencional.

A quarta sessão é dedicada à resolução criativa de problemas (e.g. Osborne, 1963; Treffinger, Isaksen & Stead-Dorval, 2006) e ao pensamento divergente (e.g. Silvia et al., 2008). A primeira atividade é apresentada como um jogo de cartas onde é selecionado uma carta problema, uma carta com uma personagem, outra com um cenário e uma última com uma emoção. A relação entre as diferentes cartas pode não aparentar qualquer conexão no início, todavia pede-se aos participantes que se esforcem ao máximo para considerarem todos os elementos na construção da sua solução. Para facilitar o processo de resolução do problema, fornecem-se materiais que sistematizam este processo e sugerem estratégias para facilitar o pensamento criativo no desenvolvimento das ideias (e.g. mapa mental, *check-list*, o sistema de pensamento de Bono, etc.), explorando-se as estratégias que suscitam maior interesse ao grupo. A segunda atividade, prosseguindo o tema da resolução criativa de problemas, integra também o desenvolvimento de uma narrativa de grupo que leva à construção da solução.

Apelando à capacidade de improvisação dos participantes para facilitar o pensamento divergente (Sowden et al., 2015), desafia-se os membros do grupo a continuar a narrativa do participante anterior, começando a sua construção com “sim, e...”. O contacto com um modelo, simplificado e adaptado, do processo de resolução criativa de problemas e com diferentes técnicas criativas sugere uma reflexão, no final da sessão, sobre as estratégias utilizadas pelos participantes e a sua adequação, dependente, de diferentes situações.

Na quinta sessão considerou-se necessário integrar um fenómeno frequentemente equacionado nos esforços e empreendimentos criativos, o risco (e.g. Toh & Miller, 2016). A criatividade, definida pelo modelo de Averill (1991), compreende a divergência da norma na prossecução de metas congruentes com os valores do indivíduo. Por outras palavras, um dos componentes da criatividade passa por desafiar as regras e os paradigmas existentes. A incerteza associada a este desbravamento de novos territórios no campo emocional, levou ao desenvolvimento de uma sessão dedicada à aceitação da ambiguidade e a uma reflexão sobre as estratégias utilizadas pelos participantes para lidar com as emoções que acompanham estes momentos. A capacidade de controlarmos (ou não) determinadas situações, em íntima relação com a tolerância à ambiguidade, constituiu o primeiro tópico de reflexão da sessão e o mote para a atividade que se seguiu (e.g. Zenasni, Besançon & Lubart, 2008). Na atividade de principal destaque da sessão, pedia-se aos participantes que sugerissem uma reação para um “momento constrangedor”, segundo critérios de resposta definidos pelas regras do jogo. A atividade pretendia normalizar algumas experiências e reações dos participantes, nomeadamente a nível emocional e comportamental, e proporcionar uma, outra, oportunidade para empregar as estratégias abordadas na sessão anterior.

Por fim, a sexta sessão constitui-se enquanto um espaço de reflexão e implementação das diferentes aprendizagens realizadas. A sessão tem início com uma atividade na qual se apresentam diversas cartas com imagens (e.g. obras de arte, fotografias, etc.) e frases (e.g. excertos, citações, etc.), evocativas de ou com conteúdo emocional, aos participantes. Num momento de reflexão, cada participante faz uma breve análise do significado que as mesmas têm para si, procurando de seguida associar as duas realidades. Nesta fase do programa, a associação de duas realidades aparentemente desconexas não será estranha aos participantes, pelo que na atividade seguinte lhes é pedido que desenvolvam um breve projeto, à sua escolha, que reflita o que é ser criativo com as emoções. Após a sua elaboração, os participantes apresentam o projeto e é aberto um último momento de reflexão e debate em grupo, encerrando-se o programa com “*uma última palavra*” sobre a sua experiência e o desafio de procurarem ser mais criativos no seu dia-a-dia.

3.4. Participantes

Em parceria com quatro instituições, contou-se com a participação de cinco grupos de jovens, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. A escolha da população-alvo teve como objetivo avaliar a eficácia do programa desenvolvido, em diferentes grupos de jovens e em diferentes modalidades de aplicação. O principal critério de inclusão remetia ao grupo etário dos 11 aos 16 anos, substanciado pela revisão de literatura, todavia o mesmo foi alargado para dar resposta ao pedido de uma das instituições.

A amostra utilizada apresenta uma grande diversidade étnica, no entanto, esta diversidade não foi sistematicamente recolhida e retida para a análise, pois no desenvolvimento da investigação, considerou-se que a associação dos dados sociodemográficos às medidas de avaliação poderiam influenciar de alguma forma a

participação no programa e, conseqüentemente, os seus resultados (e.g. os participantes poderiam não encarar favoravelmente uma aparente prática discriminatória com base na sua etnia).

Grupo 1- Serviço SolSal

A primeira aplicação do programa teve lugar num serviço de solidariedade social, o Serviço SolSal – Solidariedade Salesiana. O Serviço apoia crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, risco ou perigo e as suas respetivas famílias, contemplando no seu leque de atividades já um vasto conjunto de programas de promoção de competências pessoais e sociais em crianças, jovens e adultos.

O programa *E-motion* integrou um dos módulos de promoção de competências do grupo de jovens. A integração no programa estava aberta a todos os utentes do Serviço, com idades contempladas pela faixa etária selecionada, e a participação no programa era voluntária. A sua calendarização, dependente das restantes atividades da instituição, acarretou todavia alguns constrangimentos. Como tal, apesar de terem participado dezasseis jovens (onze raparigas e cinco rapazes) no programa, apenas dois completaram as sessões na íntegra (duas jovens do sexo feminino).

Grupo 2 e 3 – Centro Ser +

O Centro Ser + é um centro de estudos que proporciona diversas atividades para crianças e jovens. Com base em perspetivas multidisciplinares foca-se no desenvolvimento saudável não só do ponto de vista cognitivo, como emocional e social. Uma das suas práticas constitui os programas de atividades semanais, a decorrer no período de interrupção escolar.

O programa *E-motion* foi aplicado a dois grupos de jovens (Grupo 2 e Grupo 3) do Centro Ser +, integrado nos programas de atividades de férias. A integração no programa contemplava todos os participantes inscritos nas atividades dos respetivos

programas, abrindo-se a pedido do centro uma exceção ao critério de inclusão, para três participantes do sexo feminino com dez anos. A participação era voluntária, pelo que no Grupo 2, dos dezasseis participantes iniciais (nove raparigas e sete rapazes) apenas onze frequentaram o programa na íntegra (cinco raparigas e seis rapazes).

No Grupo 3 participaram um total de oito jovens (três raparigas e cinco rapazes), com um formato idêntico ao do Grupo 2. Este grupo distingue-se porém dos demais, pois quatro dos participantes (uma jovem do sexo feminino e três jovens do sexo masculino) haviam já participado no Grupo 2. Todos os participantes completaram o programa na íntegra.

Grupo 4 – Casa da Estrela

A Casa da Estrela (anterior Centro de Promoção Juvenil) é uma instituição particular de solidariedade social que integra uma resposta social constituída por um lar de infância e juventude. Em regime prolongado, acolhe quarenta e cinco crianças do sexo feminino a partir dos 5 anos; desenvolvendo vários projetos com o apoio de diversas entidades.

O programa foi aplicado a um grupo de seis jovens com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos de idade, destacadas pela instituição. A participação nas sessões era, mais uma vez voluntária, pelo que apenas cinco das jovens participaram em todas as sessões.

Grupo 5 – Raízes, Projeto Passaporte

O Projeto Passaporte, da Associação Raízes (Associação de Apoio à Criança e ao Jovem) tem como premissa o alargamento das perspetivas de sociabilidade e oportunidades de inclusão social dos jovens residentes na zona da Ameixoeira. Na prossecução dos seus objetivos desenvolve uma série de atividades que procura, entre

outros aspetos, promover a aquisição de competências pessoais e sociais e a sua capacitação nas crianças e jovens que apoia.

Seguindo um formato semelhante ao do Grupo 4, participaram dez jovens, do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos de idade, destacados pelo Projeto. Do total de participantes apenas cinco dos jovens frequentaram todas as sessões do programa.

3.5. Implementação e modalidades de aplicação do programa

As abordagens construtivistas assentam as emoções em processos situacionais e dinâmicos que são moldados no decorrer das interações do indivíduo com o mundo social (Boiger & Mesquita, 2012). Nesta esteira, as emoções são construídas no contexto de interações momento-a-momento, um aspeto fundamental no que concerne à implementação do programa *E-motion*, considerando que embora se tenha definido um planeamento, que estrutura o programa, as atividades e os materiais deverão ser adaptados ao contexto de cada grupo.

Durante o desenvolvimento do programa pretendeu-se proporcionar aos participantes oportunidades de experimentação, ação, descoberta e criação de novos significados. O programa constitui-se como uma proposta de educação emocional com atividades breves e de fácil administração. A sua construção preconizou momentos iniciais de sensibilização e formação dos participantes e, em fases posteriores, propostas de treino. No seu desenvolvimento, sugeriram-se ainda conceitos chave a cada sessão, todavia, torna-se fundamental referir que os mesmos não são estanques, surgindo frequentes relações entre si.

A flexibilidade do programa estende-se ainda aos diferentes contextos onde pode ser levada a cabo a sua implementação. Ao longo da investigação o programa foi utilizado enquanto uma atividade extracurricular, concretizada em instituições

integrantes do quotidiano dos participantes. Uma lógica que parte da análise da literatura onde, cada vez mais, os jovens aderem com sucesso a atividades extracurriculares e comunitárias, demonstrando elevados níveis de motivação e empenho nas atividades propostas (Hansen, Larson & Dworkin, 2003; Steen, Kachorek, & Peterson, 2003). Em termos gerais, aceita-se que a sua utilização seja diversificada e abrangente, podendo ser concretizado noutros contextos desde que reunidas as condições para a sua participação.

O contacto com as instituições e o consentimento para a participação dos jovens foram os primeiros passos no processo de implementação. O programa foi integrado nos projetos já dinamizados pelas instituições pelo que a calendarização das sessões ficou a cabo de cada uma, surgindo consoante as suas disponibilidades diferentes formatos: no *Grupo 1* as sessões realizaram-se com uma frequência semanal, excetuando as duas últimas que foram adiadas duas semanas, devido a interrupção do período escolar; o *Grupo 2* e o *Grupo 3* seguiram um formato diário, agrupando-se a quinta e a sexta sessão no mesmo dia; e, por fim, o *Grupo 4* e *Grupo 5* onde se desenvolveram duas sessões por semana, ao longo de três semanas consecutivas. A duração média das sessões foi de sessenta minutos.

3.6. Medidas de avaliação do programa

O quadro concetual de avaliação de programas contempla diversos modelos e abordagens que influenciam não apenas as metodologias de avaliação mas também os objetivos da avaliação, os pressupostos dos investigadores e os aspetos do programa a serem avaliados (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Para efeitos de simplificação e, de um modo geral, a avaliação de programas pode ser definida como uma forma de identificar o mérito, o valor e o significado de um determinado programa (Fish & Leviton, 1999).

Na prossecução dos objetivos de investigação, optou-se por uma tipologia de avaliação formativa e sumativa, isto é, a avaliação do processo e dos resultados (e.g. Fish & Leviton, 1999; Fitzpatrick et al., 2004). A avaliação do processo procura dar resposta a questões associadas à congruência das atividades implementadas em relação ao plano estruturado, como forma de conhecer o que funciona, as necessidades existentes e a forma como o programa pode ser melhorado. Enquanto, a avaliação dos resultados procura identificar os efeitos da intervenção e analisar de que forma o programa alcançou os objetivos propostos (Ross, 2010). A tarefa que se segue, no desenvolvimento do plano de avaliação, concerne à definição dos critérios utilizados para julgar o valor tanto dos processos, como dos produtos (Gunskey, 1999).

Medidas de Processo

A avaliação do processo diz respeito à avaliação sobre o percurso e o processo do projeto, se este foi implementado de acordo com o previsto – fidelidade de implementação – “o porquê e o porque não”. Na condução desta análise optou-se por avaliar a implementação de cada sessão com base em tópicos de referência na literatura (e.g. Fernandes, 2006; Fitzpatrick et al., 2004), sistematizados numa grelha de avaliação da sessão (Anexo B). De forma a complementar esta avaliação e atendendo ao papel dos participantes na construção do conhecimento, implícito nas metodologias de investigação-ação, pediu-se ainda a cada participante que preenche-se uma grelha de avaliação da sessão (Anexo C)

Segundo Bahia e Janeiro (2008), a avaliação da eficácia dos programas educativos deve considerar os referenciais teóricos dados pelo conhecimento atual sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento, tendo em vista a sua adequação às características dos participantes e à diversificação do tipo de atividades e linguagens oferecidas. Na condução desta análise, enquanto medida de processo e resultado, optou-

se ainda por utilizar uma grelha de avaliação, desenvolvida por Bahia e Janeiro (2008), para a avaliação da eficácia de intervenções educacionais em diferentes contextos (e.g. Monteiro, Ribeiro & Bahia, 2012).

A observação constitui-se como uma técnica fundamental no processo de investigação, em qualquer uma das formas em que se processe. Quer a observação assuma uma dimensão mais ou menos estruturada, mais ou menos participante, caracteriza-se como um método fundamental no registo dos comportamentos dos participantes. Ao longo do programa, o comportamento dos jovens na esfera cognitiva, motivacional, afetiva, social e moral foi avaliado através da grelha supramencionada (Anexo D), num contexto de observação direta e participante.

Na observação direta a recolha de informação é um ato aberto e surge das hipóteses que levamos para o terreno, podendo ser uma metodologia participante ou não participante. Bogdan e Taylor (1975, cit. in Correia, 2009) definiriam observação participante como “uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada” (p.31). Dadas as suas características, este tipo de observação apresenta-se como uma técnica de eleição para o investigador que procura compreender os indivíduos e as suas atividades no contexto de ação, permitindo-lhe uma análise indutiva e compreensiva.

Medidas de Resultado

A avaliação dos resultados diz respeito à verificação dos efeitos da intervenção nos grupos-alvo, ou seja, à aprendizagem efetiva das competências que se pretendem desenvolver. A este nível existe alguma variabilidade de medidas passíveis de utilização. Face aos objetivos definidos, optou-se por utilizar duas medidas de avaliação do componente emocional e uma medida de criatividade.

Atendendo à dificuldade e à minuciosidade requerida na análise de questões emocionais mais complexas optou-se, como ponto de partida, analisar a capacidade dos participantes reconhecerem as emoções (Gonçalves, 2008). Para tal foram aplicadas duas medidas a *Emotional Intelligence Scale* (EIS), que abarca questões como a identificação e a gestão de emoções, e a *Trait Meta Mood Scale* (TMMS), que contempla características mais duradouras, avaliando diferenças individuais nas tendências para dar atenção aos humores e emoções, discriminá-los com clareza e regulá-los.

De forma abreviada, a EIS (Anexo E) é uma escala de 33 itens de escolha múltipla, desenvolvida por Shuttle e seus colaboradores (1998) com base na teoria da inteligência emocional de Salovey e Mayer (1990) e traduzida e adaptada à população portuguesa por Gonçalves (2008). A sua avaliação é feita numa escala de Likert de cinco pontos (1 - “discordo totalmente” e 5 - “concordo totalmente”), cujo somatório fornece um índice geral de inteligência emocional. A TMMS (Anexo F) é uma escala de 48 itens em escala Likert de 5 pontos (1 - “discordo totalmente” e 5 - “concordo totalmente”), desenvolvida por Salovey e seus colaboradores (1995) e traduzida e adaptada à população portuguesa por Gonçalves (2008). Da sua análise resultam três dimensões, a clareza, a reparação e a atenção aos humores, obtidas pelo somatório das pontuações dos itens que as compõem. Ambas as medidas foram aplicadas antes (pré-teste) e depois (pós-teste) da intervenção do programa, procurando através de uma comparação de cada participante consigo mesmo, analisar possíveis diferenças entre estes dois momentos.

A estas escalas acresce uma medida de avaliação do produto criativo. A criatividade, como revelou a revisão de literatura, é um fenómeno complexo e multifacetado, pelo que a sua avaliação (tal como para a avaliação das emoções) será

intrinsecamente reducionista e limitada. Apesar destas limitações, é ainda necessária em diversos contextos de investigação e intervenção (Bahia, 2007). Torrance (1966,1975) sugere a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração como os principais critérios de avaliação da criatividade. Tal como Torrance, diversos autores utilizam os mesmos critérios para avaliar o produto criativo (e.g. Oliveira, 2013), pelo que se optou por utilizar os mesmos critérios na avaliação das atividades do programa.

3.7. Metodologias de análise dos dados

Na medida em que métodos de análise distintos procuram responder a diferentes tipos de questões, torna-se pertinente a utilização tanto de métodos quantitativos como qualitativos. A consideração destas duas perspetivas e de múltiplos pontos de vista, constitui o principal objetivo das abordagens mistas, atualmente consideradas o terceiro maior paradigma de investigação. Ao nível desta abordagem distinguem-se diferentes processos de investigação, orientados por objetivos e premissas distintas como sejam a triangulação (i.e. procura de convergência e corroboração através de diferentes estratégias), a complementaridade (i.e. procura de elaboração, ilustração e clarificação dos resultados de uma metodologia para outra), o desenvolvimento (i.e. utilizar os resultados de uma metodologia para informar outras), a iniciação (descobrir paradoxos e contradições que levam a um reenquadramento da questão de investigação) e a expansão (i.e. procurar expandir o alcance e a diversidade da investigação através do uso de diferentes métodos para diferentes componentes da pesquisa).

No que concerne à presente investigação as duas estratégias de recolha de dados são utilizadas em diferentes momentos da investigação, com o intuito de obter uma visão mais abrangente e uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo.

A pesquisa qualitativa, focada no processo, procura compreender o comportamento dos participantes em diferentes esferas de análise. Os dados foram

recolhidos de forma direta pela investigadora através da utilização de técnicas de observação participante e da análise documental de grelhas de avaliação da eficácia das atividades do programa.

A pesquisa quantitativa, orientada para os resultados, permite a mensuração das variáveis reconhecidas como identificação e gestão das emoções; clareza; reparação; e atenção aos humores, em dois momentos. Estas medidas constituem espaço para uma análise descritiva, procurando compreender se existiu alguma evolução, sem que haja contudo uma generalização dos seus resultados. A sua análise representa um método de estimação teste-reteste que, apesar de cabalmente utilizado para verificar se a estabilidade de um teste é afetada pela dimensão tempo (Urbina, 2007), será utilizada para a análise de alterações decorrentes da intervenção entre os dois períodos de tempo.

4. Resultados

A análise dos resultados obtidos através das diferentes medidas de processo e resultado é de seguida, sumariamente, apresentada em referência a cada um dos grupos de aplicação.

Grupo 1 – Serviço SolSal

Do Grupo 1 constaram 16 participantes com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, apoiados na sua grande maioria pelo Serviço SolSal. As sessões duraram em média 60 minutos sendo, em geral, desenvolvidas segundo o planeamento que lhe serve de base. A este verifica-se, todavia, uma exceção na 4ª Sessão, onde não se concluíram as atividades planeadas e se enquadrou antes uma reflexão sobre as estratégias de resolução de problemas em situações de maior premência para o grupo, as preocupações, os conflitos e problemas do seu próprio quotidiano.

O Grupo 1 foi destacado pela grande rotatividade dos seus participantes, como consta na Tabela 1, com consequências notórias para a sua assiduidade, em especial nas últimas duas sessões (onde se observa uma drástica redução na frequência do programa). Na sequência da sua implementação, contempla-se uma redução no empenho dos participantes na quarta sessão, mas acrescem ainda fatores como as alterações na calendarização, já mencionadas, que poderão estar na origem da baixa frequência das últimas sessões. Para além da assiduidade, remete-se o leitor para os restantes parâmetros considerados na avaliação da sessão realizada pela investigadora: o grau de execução das atividades; a reação dos participantes às atividades proposta (e.g. motivação, empenho e participação); o grau em que as atividades permitiram atingir os objetivos gerais e o grau em que as atividades permitiram atingir os objetivos da sessão, avaliados de 1 (muito insuficiente) a 5 (muito bom).

Tabela 1

Avaliação das sessões do Grupo 1

Indicadores	1ª Sessão	2ª Sessão	3ª Sessão	4ª Sessão	5ª Sessão	6ª Sessão
Assiduidade	56%	63%	44%	44%	19%	13%
Execução das atividades	4	4	4	3	4	4
Motivação, empenho e participação	4	4	4	3	4	4
Objetivos gerais	4	5	4	4	5	4
Objetivos das sessões	5	5	4	3	5	4

Apesar da diminuição do número de participantes, as sessões foram avaliadas de forma positiva, indo de encontro aos objetivos delineados, em especial na 2ª e 5ª Sessão. A nível cognitivo as atividades permitiram uma compreensão do substrato e da função das emoções e uma reflexão sobre o conceito da criatividade. Ao longo do programa, os jovens tomaram conhecimento do conceito de criatividade emocional e da capacidade de integrar a criatividade na forma como pensam as emoções. Ainda neste nível salienta-se, da avaliação dos seus projetos, um progressivo desenvolvimento do número e categorias de ideias (i.e. fluência/flexibilidade) e da elaboração dos seus projetos.

Ao nível motivacional os participantes demonstraram interesse, sobretudo, nas três primeiras sessões, de notar contudo que foram também as sessões mais pautadas pela distractibilidade do grupo. A sua participação, em função da interação estabelecida com a investigadora e da linguagem do seu quotidiano ser contemplada nas atividades foi, em geral, constante ao longo das sessões. Neste quadro, excetua-se contudo o início da 4ª Sessão marcado pelo conflito e pela tensão do grupo. Como forma, a prosseguir os objetivos dessa sessão, e tendo em base a relação já estabelecida (entre os membros do grupo e entre o grupo e a investigadora) optou-se por estabelecer uma dinâmica de

resolução de conflitos com base nas estratégias de resolução de problemas. A este nível sugere-se uma leitura da Tabela 2, que diz respeito à avaliação realizada pelos participantes nas três primeiras sessões e da Tabela 3, que concerne às três últimas sessões. Sugerindo-se os conhecimentos adquiridos, o convívio com o grupo e atividades realizadas, num tempo adequado, como os principais aspetos que contribuíram para uma avaliação positiva das sessões, por parte dos participantes.

Tabela 2

Avaliação, realizada pelos participantes, das três primeiras sessões do Grupo 1

Indicadores	1ª Sessão				2ª Sessão				3ª Sessão			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
Clareza da informação	3.89	0.60	3.00	5.00	4.88	0.35	4.00	5.00	4.86	0.38	4.00	5.00
Utilidade da informação	4.00	0.71	3.00	5.00	4.88	0.35	4.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Atividades realizadas	4.22	0.83	3.00	5.00	4.88	0.35	4.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Satisfação com os temas	4.00	0.87	3.00	5.00	4.88	0.35	4.00	5.00	4.86	0.38	4.00	5.00
Tempo de realização	3,89	0.78	3.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Reflexão	3,89	0.93	2.00	5.00	4.75	0.46	4.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Convívio em grupo	4,33	0.87	3.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	4,86	0.38	4.00	5.00
Partilha de ideias com os outros	4,00	1.00	2.00	5.00	4.88	0.35	4.00	5.00	4.86	0.38	4.00	5.00
Conhecimentos adquiridos	4,11	0.78	3.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00

Ao nível afetivo destaca-se uma crescente facilidade em integrar conteúdos emocionais na execução das tarefas e em nomear emoções. Se nas primeiras sessões as emoções resumiam-se a “alegria”, “tristeza” e “raiva”, após a atividade *Emojis* reconheceram que o seu vocabulário era mais extenso do que imaginavam à partida. A este nível e numa ponte indivisível com a esfera social, a dimensão social das emoções, designadamente a capacidade para o envolvimento empático e simpático nas experiências emocionais dos outros e a capacidade de perceber que nem sempre os

estados emocionais internos correspondem à expressão exterior, marcaram progressivamente as concepções de emoção, desenvolvidas pelos participantes.

Tabela 3

Avaliação, realizada pelos participantes, das três últimas sessões do Grupo 1

Indicadores	4ª Sessão				5ª Sessão				6ª Sessão			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
Clareza da informação	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Utilidade da informação	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Atividades realizadas	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Satisfação com os temas	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Tempo de realização	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Reflexão	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Convívio em grupo	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Partilha de ideias com os outros	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Conhecimentos adquiridos	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00

Ainda na esfera social, as atividades desenvolvidas em grupo evocaram a necessidade de respeitar e conciliar as diferenças de cada um, para o estabelecimento de um bom clima de convivência durante as sessões. Mais ainda, compreender que as mesmas podem ser fonte de um conjunto mais alargado e diversificado de ideias, terá levado ao desenvolvimento dos produtos criativos dos participantes. Das atividades da 2ª Sessão e da reflexão da 4ª Sessão destaca-se ainda uma especial ênfase na singularidade da experiência emocional de cada indivíduo. Esta expressão constitui-se, igualmente, como uma vivência de diferentes modelos de conduta social e da importância das regras que contribuem para uma boa convivência social e, como tal um trabalho ao nível moral.

Ao nível das medidas de resultado foram ainda aplicadas, na primeira e última sessão, a EIS e a TMMS, traduzidos e adaptados à população portuguesa por Gonçalves (2008). Para efeitos da investigação apresentam-se, na Tabela 4, os parâmetros descritivos referentes às dimensões avaliadas, por ambas as escalas, dos participantes que completaram as seis sessões do programa.

Tabela 4

Estatísticas descritivas das dimensões inteligência emocional, atenção, clareza e reparação dos participantes do Grupo 1

Indicadores	Pré-teste				Pós-teste			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
EIS	4.01	0.44	3.06	4.64	4.36	0.47	3.70	4.91
Atenção	3.63	0.46	2.53	4.18	4.07	0.43	3.00	4.76
Clareza	3.83	0.59	3.17	4.67	4.11	0.52	3.00	4.83
Reparação	3.70	0.64	2.50	4.67	4.14	0.62	3.00	4.83

Atendendo, a que apenas duas participantes completaram a totalidade das seis sessões, os resultados apresentados não serão, claramente, uma representação dos restantes membros de grupo, todavia afigura-se uma análise individual, de cada uma das participantes, que poderá ser interessante ao nível do estudo de caso.

A Participante 1, cujos resultados são apresentados na coluna dos valores mínimos da Tabela 4, nos diversos indicadores e nos dois momentos, é uma jovem introvertida cuja participação no grupo advinha apenas da sua solicitação e do constante reforço das suas respostas. No primeiro momento da avaliação, os seus valores ao nível da inteligência emocional e na clareza dos seus humores são medianos, de destacar contudo que o mesmo não acontece ao nível da atenção e da reparação dos humores que se afigura baixa. Ao longo do programa, apesar de participativa e colaborante nas atividades, a exposição das suas respostas ao grupo só ocorriam, como referido, quando

solicitada. De verificar contudo que eram, em geral, as respostas mais originais nas diferentes atividades. Progressivamente, quer pela familiarização com os outros membros, quer pela redução do número de membros do grupo, a convicção nas suas respostas e a espontaneidade das suas participações melhorou. No segundo momento da avaliação, os seus resultados nas dimensões atenção e clareza evoluíram, contudo não se procurará extrair qualquer conclusão dos mesmos visto as suas respostas à TMMS parecem, na maioria, aleatórias. A avaliação do resultado expressa-se melhor pela sua interação com a Participante 2 na última sessão.

A Participante 2, por outro lado, era uma jovem extrovertida (por exclusão de partes, os seus resultados médios apresentam-se na coluna dos valores máximos), extremamente participativa, que assumiu diversas vezes um papel de liderança na dinâmica do grupo. Os seus resultados nos diferentes indicadores eram já no primeiro momento da avaliação positivos contudo, no trabalho de grupo, a imposição da sua perspetiva era notória, e os comentários moralistas, frequentes no seu discurso, provocadores de respostas de enfado nos restantes participantes (e.g. revirar de olhos, comentários sobre as suas respostas). Após a intervenção do programa os seus resultados subiram nos diferentes indicadores medidos pela EIS e pela TMMS. Sugere-se contudo que a avaliação do resultado demonstra um particular interesse nas dimensões do produto criativo.

Na última sessão do programa, que contou apenas com a participação das duas jovens, foi-lhes pedido que desenvolvessem um projeto que refletisse “o que é ser criativo com as emoções”. Definir a influência da criatividade na experiência emocional, implicou a aceitação das suas diferenças e a colaboração para a execução do projeto. Requereu um papel mais ativo da Participante 1 e a consideração de novas perspetivas e o desafio do pensamento criativo na Participante 2. Para dar vida ao

projeto que ambas designaram, desenvolveram sucessivas transformações dos materiais que dispunham, procurando ir para além da sua utilização habitual. Com cadernos e livros construíram um “telemóvel gigante” onde se debatia uma conversa entre amigas. Um projeto criativo, nas suas diferentes dimensões em, especial quando comparado com os projetos das primeiras sessões. Emocionalmente criativo, quando considerado num nível de adaptação e ajustamento das emoções à situação que retratava o diálogo.

Grupo 2 – Centro Ser +

No Grupo 2 participaram 16 jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, que frequentavam as atividades do Centro Ser + à data. A dimensão do grupo e a heterogeneidade dos participantes condicionaram a dinamização das atividades e, consequentemente a extensão do período das sessões, para além dos cinquenta/sessenta minutos designados inicialmente (em especial da 3ª à última sessão), chegando em algumas situações a demorar noventa minutos. As sessões decorreram ao longo de cinco dias consecutivos, sendo no último dia dinamizada tanto a 5ª como a 6ª Sessão. De modo a contemplar os limites de tempo designados, as atividades destas últimas duas sessões foram adaptadas, não se perdendo contudo a presença dos objetivos definidos para cada uma. Nesta linha remete-se o leitor para a Tabela 5 onde de forma clara se percebe que, apesar dos constrangimentos à execução das atividades, se avalia as sessões positivamente cumprindo em geral e especificamente os objetivos delineados.

Ao nível das competências trabalhadas, na esfera cognitiva salienta-se a originalidade das abordagens dos jovens ao processo de resolução de problemas e a flexibilidade das suas respostas em momentos de *stress*. Os seus projetos, progressivamente mais originais, elevaram na última sessão a diversidade e a complexidade da experiência emocional, através de múltiplas modalidades de apresentação. Por exemplo, um dos grupos representou, numa breve dramatização das

sessões desenvolvidas, uma explicação do que constituía a criatividade no domínio das emoções.

Neste sentido, destaca-se como momento crítico uma alteração nas respostas e na motivação de alguns dos participantes. Ao nível motivacional, o grupo começou o programa com grande empenho. Numa análise mais exaustiva representada na Tabela 5, a motivação e empenho dos participantes foi, contudo, diminuindo na 2ª e 3ª Sessão. Na 4ª Sessão, a mesma divergia entre os membros do grupo. Enquanto parte dos participantes se demonstrava pouco empenhados ou participativos, os restantes desenvolveram uma nova forma de resposta aos desafios colocados, os *role-plays*. Os cenários de resolução de problemas da 4ª e da 5ª Sessão foram elaborados através de breves representações teatrais que integravam não apenas elementos do processo de resolução de problemas, mas também uma solução original e flexível. Modalidade que acompanhou, como referido, os projetos desenvolvidos também nas atividades da 6ª Sessão.

Tabela 5
Avaliação das sessões do Grupo 2

Indicadores	1ª Sessão	2ª Sessão	3ª Sessão	4ª Sessão	5ª e 6ª Sessão
Assiduidade	100%	93.75%	68.75%	87.5%	68.75%
Execução das atividades	4	5	3	3	3
Motivação, empenho e participação	5	4	3	3	4
Objetivos gerais	4	5	4	4	5
Objetivos das sessões	5	5	4	4	4

Nos *role-plays* desenvolvidos pelos participantes denotavam-se componentes afetivos e sociais, constituindo momentos de excelência para a exploração da expressão

emocional e para o desenvolvimento de competências emocionais (e.g. consciência emocional) e sociais (e.g. consciência social), mas também a expressão de novas atitudes face aos momentos de *stress*, à aceitação da ambiguidade e ao risco nos empreendimentos criativos.

De especial importância ao nível dos componentes da criatividade emocional, embora decorrente de alguns conflitos que se desenvolveram entre os membros do grupo, destaca-se o desenvolvimento da autenticidade na expressão das emoções e, a partir da mesma, a procura da resolução do conflito.

No que concerne à avaliação das sessões realizada pelos participantes (Tabelas 6 e 7), encontramos em geral um *feedback* positivo, sobretudo ao nível das atividades realizadas. A um nível mais individual, destaca-se contudo algumas avaliações negativas no que concerne ao tempo de realização, o convívio em grupo e a partilha de ideias com os outros. Quanto ao tempo de realização destacou-se já que as atividades demoraram mais do que o tempo designado, com consequências ao nível da motivação dos participantes; quanto ao convívio e à partilha de ideias sugere-se, pela dinâmica observada, uma possível interferência dos conflitos entre alguns membros, todavia a mesma avaliação pode estar dependente de outros fatores (e.g. disparidade da faixa etária).

No que concerne às dimensões avaliadas pela EIS e pela TMMT destaca-se, em geral, uma avaliação positiva nas diferentes dimensões avaliadas pelas escalas. A um nível mais específico denota-se, todavia, alguns resultados mais pobres na dimensão atenção e reparação. Após a frequência do programa, no segundo momento de avaliação, há uma ligeira alteração nos resultados médios do grupo, com maior notoriedade na dimensão atenção e na dimensão reparação, deixam ainda de existir resultados negativos no conjunto de participantes.

Tabela 6

Avaliação, realizada pelos participantes, das três primeiras sessões do Grupo2

Indicadores	1ª Sessão				2ª Sessão				3ª Sessão			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
Clareza da informação	4.65	0.5	4.00	5.00	4.67	0.49	4.00	5.00	4.36	0.67	3.00	5.00
Utilidade da informação	4.69	0.48	4.00	5.00	4.27	0.70	3.00	5.00	4.36	0.81	3.00	5.00
Atividades realizadas	4.75	0.45	4.00	5.00	4.53	0.64	3.00	5.00	4.55	0.69	3.00	5.00
Satisfação com os temas	4.44	0.73	3.00	5.00	4.33	0.82	3.00	5.00	4.36	0.67	3.00	5.00
Tempo de realização	4.38	0.62	3.00	5.00	4.33	1.11	1.00	5.00	4.09	0.94	2.00	5.00
Reflexão	4.25	0.58	3.00	5.00	4.47	0.52	4.00	5.00	4.46	0.69	3.00	5.00
Convívio em grupo	4.69	0.48	4.00	5.00	4.27	0.80	3.00	5.00	4.36	0.67	3.00	5.00
Partilha de ideias com os outros	4.50	0.64	3.00	5.00	4.20	0.78	3.00	5.00	4.72	0.47	4.00	5.00
Conhecimentos adquiridos	4.50	0.52	4.00	5.00	3.93	0.80	3.00	5.00	4.27	0.65	5.00	5.00

Tabela 7

Avaliação, realizada pelos participantes, das três últimas sessões do Grupo 2

Indicadores	4ª Sessão				5ª e 6ª Sessão			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
Clareza da informação	3.79	0.82	3.00	5.00	4.46	0.82	3.00	5.00
Utilidade da informação	3.86	1.17	2.00	5.00	4.36	0.81	3.00	5.00
Atividades realizadas	4.07	0.92	2.00	5.00	4.73	0.47	4.00	5.00
Satisfação com os temas	3.92	0.92	3.00	5.00	4.46	0.69	3.00	5.00
Tempo de realização	3.57	1.09	1.00	5.00	4.36	1.29	1.00	5.00
Reflexão	4.07	0.83	3.00	5.00	4.46	0.82	3.00	5.00
Convívio em grupo	3.71	1.33	1.00	5.00	4.46	0.93	2.00	5.00
Partilha de ideias com os outros	4.00	1.11	2.00	5.00	4.09	1.30	1.00	5.00
Conhecimentos adquiridos	3.93	0.62	3.00	5.00	4.46	0.82	3.00	5.00

A título individual, há contudo uma ligeira diminuição na dimensão clareza, na TMMS, de pelo menos um dos participantes. De novo se abstrai, que os resultados não devem ser compreendidos apenas à luz de uma única medida de avaliação, mas sim no conjunto da avaliação realizada ao longo do programa. Numa análise crítica, sugere-se contudo uma futura indagação de possíveis relações entre a dimensão clareza, medida com itens como “Nunca consigo identificar-me como me sinto”, e do reconhecimento da complexidade da experiência emocional, à luz do modelo da criatividade emocional. Uma vez que, a nível individual, aparece uma ligeira diminuição desta medida tanto no Grupo 1 como no Grupo 2.

Tabela 8

Estatísticas descritivas das dimensões inteligência emocional, atenção, clareza e reparação dos participantes do Grupo 2

Indicadores	Pré-teste				Pós-teste			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
EIS	4.01	0.44	3.06	4.64	4.39	0.47	3.70	4.91
Atenção	3.63	0.46	2.53	4.18	4.07	0.43	3.00	4.76
Clareza	3.83	0.59	3.17	4.67	4.11	0.52	3.00	4.83
Reparação	3.70	0.64	2.50	4.67	4.14	0.61	3.00	4.83

Grupo 3 – Centro Ser +

Tal como o Grupo 2, o Grupo 3 foi constituído por jovens que frequentavam as atividades de férias do Centro Ser +. Deste grupo constavam oito participantes, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, quatro dos quais haviam participado nas sessões do Grupo 2. As sessões seguiram uma modalidade semelhante à anterior, adaptando-se as atividades das últimas duas sessões para que se realizassem no mesmo dia. A assiduidade e os restantes critérios de avaliação encontram-se sistematizadas na Tabela 9.

Tabela 9

Avaliação das sessões do Grupo3

Indicadores	1ª Sessão	2ª Sessão	3ª Sessão	4ª Sessão	5ª e 6ª Sessão
Assiduidade	100%	100%	100%	100%	100%
Execução das atividades	5	3	4	4	3
Motivação, empenho e participação	4	3	4	5	5
Objetivos gerais	4	3	4	4	5
Objetivos das sessões	5	3	4	4	4

Como é possível observar pela tabela, todos os participantes completaram o programa. As sessões foram avaliadas de forma positiva, destacando-se apenas uma avaliação mais baixa na 2ª Sessão, onde a distração dos participantes dificultou a dinamização das atividades e do período de reflexão e, como tal, a concretização dos objetivos da sessão e a nível mais amplo, os objetivos gerais da modalidade de intervenção.

No desenvolvimento do programa no Grupo 3, encontramos uma dinâmica bastante distinta. Metade dos membros já frequentaram o programa e, como tal, os seus resultados ao nível das dimensões avaliadas pela EIS e pela TMMT não são de novo avaliadas. Apesar de se limitar a compreensão dos fenómenos em indagação, assim se optou de forma a manter a relação essencial à dinamização do programa, atendendo a que na opinião dos jovens, os questionários são extensos e maçadores. A sua participação condiciona, todavia, o processo e as aprendizagens dos novos participantes. De forma geral, a sua integração e influência parece ser positiva, desafiando desde o primeiro momento os restantes participantes a serem mais criativos. Denotar, contudo,

que o mesmo consubstancia-se apenas como hipótese, atendendo a que não se conhece a realidade deste grupo sem os (anteriores) membros do Grupo 2.

Ao nível cognitivo, a criatividade pautada sobretudo pelas dimensões originalidade e flexibilidade caracterizaram o grupo desde a 1ª Sessão. Por exemplo, na atividade que dá nome à sessão – *Building Solutions* – para chegar à conduta de ar da sala os participantes não quiseram “apenas” construir uma escada/escadote (como fizeram no Grupo 2); construíram também “andaimes” e “trampolins” que lhes permitiam “maior estabilidade” e um “desvio mais seguro das armadilhas da sala”.

Ainda na esfera cognitiva notou-se, progressivamente, uma maior capacidade de descrever diferentes consequências para situações de natureza emocional e de gerar múltiplas situações para um problema. Na definição das emoções introduziu-se, rapidamente, a possibilidade de empreender esforços criativos neste domínio e ao nível da resolução de problemas, os *role-plays* constituíram (de novo) uma das modalidades de preferência para integrar os diferentes componentes do jogo e de apresentar as soluções.

Na esfera motivacional os participantes demonstraram, em geral, interesse e empenho, destacando-se o seu envolvimento nas atividades de expressão dramática, desenvolvidas através de *role-plays*. A este nível, por forma a compreender melhor a sua motivação aconselha-se a leitura das Tabelas 10 e 11, que sistematizam o *feedback* fornecido pelos participantes, relativamente às sessões.

Numa breve análise compreende-se que a avaliação é em geral positiva e bastante heterogénea para os fatores que podem contribuir para o sucesso da sessão. Ocasionalmente destaca-se, porém, algumas avaliações negativas ao nível da utilidade da informação e da sua reflexão, do convívio em grupo, da partilha de ideias com os outros. Nos dois primeiros indicadores sugere-se, pela observação realizada nas sessões,

a influência do pouco tempo envolvido em reflexão e, conseqüentemente, da possibilidade de generalização dos conteúdos para o seu cotidiano; nos restantes a influência dos conflitos entre alguns participantes.

Tabela 10

Avaliação, realizada pelos participantes, das três primeiras sessões do Grupo3

Indicadores	1ª Sessão				2ª Sessão				3ª Sessão			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
Clareza da informação	4.25	0.96	3.00	5.00	4.75	0.50	4.00	5.00	4.75	0.50	4.00	5.00
Utilidade da informação	3.50	1.29	2.00	5.00	4.50	1.00	3.00	5.00	4.75	0.50	4.00	5.00
Atividades realizadas	4.50	1.00	3.00	5.00	4.25	0.96	3.00	5.00	4.75	0.50	4.00	5.00
Satisfação com os temas	4.50	0.58	4.00	5.00	4.25	0.96	3.00	5.00	4.50	1.00	3.00	5.00
Tempo de realização	4.25	0.96	3.00	5.00	4.50	1.00	3.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Reflexão	4.75	0.50	4.00	5.00	4.25	0.96	3.00	5.00	4.50	1.00	3.00	5.00
Convívio em grupo	4.50	0.58	4.00	5.00	4.35	1.26	2.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Partilha de ideias com os outros	4.50	0.58	4.00	5.00	3.50	1.00	3.00	5.00	4.75	0.00	5.00	5.00
Conhecimentos adquiridos	4.50	0.58	4.00	5.00	3.50	1.29	2.00	5.00	4.50	0.58	4.00	5.00

Ao nível afetivo renova-se a importância da amplitude das atividades para o desenvolvimento de diferentes linguagens e modalidades de expressão emocional (e.g. *role-plays*, expressão simbólica na *Caixa Mistério*). Numa apreciação global ao nível da criatividade emocional, as atividades permitiram aos participantes: desenvolverem combinações de emoções que não contemplavam anteriormente, integrando nos seus projetos (6ª Sessão) combinações de emoções aparentemente inconsistentes numa única experiência que lhes fornecia um racional; tolerar com mais facilidade emoções negativas e extrair conseqüências positivas das mesmas (e.g. 5ª Sessão); e desenvolver

um maior número de consequências possíveis para situações de natureza emocional (e.g. 3ª e 4ª Sessão).

Tabela 11

Avaliação, realizada pelos participantes, das três últimas sessões do Grupo 3

Indicadores	4ª Sessão				5ª e 6ª Sessão			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
Clareza da informação	4.25	0.96	3.00	5.00	4.75	0.50	4.00	5.00
Utilidade da informação	4.75	0.50	4.00	5.00	4.25	0.96	3.00	5.00
Atividades realizadas	4.50	0.58	4.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Satisfação com os temas	4.75	0.50	4.00	5.00	4.00	1.41	2.00	5.00
Tempo de realização	4.50	0.58	4.00	5.00	4.75	0.50	4.00	5.00
Reflexão	5.00	0.00	5.00	5.00	4.00	1.41	2.00	5.00
Convívio em grupo	4.75	0.50	4.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00
Partilha de ideias com os outros	5.00	0.00	5.00	5.00	4.00	1,41	2.00	5.00
Conhecimentos adquiridos	5.00	0.00	5.00	5.00	4.25	0.96	3.00	5.00

Na esfera social e moral destaca-se a expressão da entreajuda, da cooperação e do respeito pelas diferenças de cada um. Os ocasionais conflitos entre um ou outro participante permitiram, também, por um lado o envolvimento empático e simpático nas experiências emocionais dos outros e, por outro, a saliência dos processos de socialização no apelo às regras de convivência social.

Quanto à avaliação dos resultados, no primeiro momento os resultados médios eram em geral positivos. A nível individual importa contudo salientar algumas avaliações negativas na perceção da atenção, clareza e reparação dada por pelo menos um dos participantes aos seus humores. No segundo momento de avaliação, os resultados parecem evoluir em todos os indicadores, com ênfase especial para a dimensão clareza, atenção e reparação.

Tabela 12

Estatísticas descritivas das dimensões inteligência emocional, atenção, clareza e reparação dos participantes do Grupo 3

Indicadores	Pré-teste				Pós-teste			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
EIS	4.00	0.25	3.70	4,27	4.22	0.47	3.79	4.67
Atenção	3.41	0.72	2.82	4.29	4.16	0.32	4.00	4.65
Clareza	3.17	0.41	2.83	3.67	4.00	0.43	3.50	4.50
Reparação	3.21	0.60	2.67	4.00	3.87	0.55	3.50	4.67

Grupo 4 – Casa da Estrela

O Grupo 4 foi constituído por 6 jovens, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Das seis jovens, apenas quatro completaram as seis sessões do programa. Todas as jovens encontram-se institucionalizadas, em regime prolongado, na Casa da Estrela, local onde foi aplicado o programa. As sessões foram aplicadas duas vezes por semana, ao longo de três semanas, segundo o planeamento delineado. Em geral, como destacado na Tabela 13, as sessões foram avaliadas de forma positiva.

Tabela 13

Avaliação das sessões do Grupo 4

Indicadores	1ª Sessão	2ª Sessão	3ª Sessão	4ª Sessão	5ª Sessão	6ª Sessão
Assiduidade	66.67%	100%	83.33%	100%	66.67%	83.33%
Execução das atividades	4	5	5	4	4	5
Motivação, empenho e participação	3	5	5	4	4	5
Objetivos gerais	3	5	5	5	5	5
Objetivos das sessões	3	5	5	5	5	5

Quando em comparação com as restantes, a primeira sessão apresenta uma avaliação mais baixa. Para tal parecem ter contribuído dois fatores, a desmotivação geral que parecia acompanhar as participantes no início das atividades e a dificuldade em desenvolver uma reflexão que desse lugar aos objetivos definidos quer para a sessão, como para o programa. Progressivamente a resistência das participantes foi diminuindo e o seu envolvimento e empenho aumentou exponencialmente.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas, a nível cognitivo observa-se um desenvolvimento do conceito de emoção e criatividade. Em especial destaque denota-se a ampliação do repertório de estratégias de resolução de problemas e a capacidade de sistematização das mesmas (e.g. desenvolvimento de mapas mentais). O desenvolvimento dos enredos e da construção das narrativas foi também marcado pela sua elaboração e fluência. Ao nível dos produtos criativos desenvolvidos pelo grupo, sugerem-se diferenças ao nível de todos os critérios, em especial a este nível, da flexibilidade e da elaboração.

Ao nível motivacional, como sugerido, o envolvimento e a participação das jovens aumentou a partir da segunda sessão. A aparente resistência, diminui à medida que as participantes realizavam as atividades desta sessão, atendendo a que foi também uma das dimensões com uma avaliação mais positiva na 2ª Sessão (Tabela 14 e 15). As restantes sessões foram marcadas pela integração de questões e preocupações referentes ao seu próprio quotidiano, nas reflexões e na generalização dos componentes abordados.

Ao nível afetivo, salientam-se sobretudo duas dimensões: o papel das emoções nas relações interpessoais e a sensibilidade estética. A ponte entre a esfera afetiva e social reflete-se em diferentes atividades, desde a atividade dos *Emojis*, à expressão simbólica na *Caixa Mistério*, passando pela reflexão da associação entre os cenários da atividade de resolução de problemas e as emoções que se apresentavam no mesmo jogo

ou mesmo pelos seus projetos finais. Por exemplo, um dos projetos desenvolvidos pelo grupo, elaborava uma analogia da relação e do “poder do amor” e da “amizade” como forma de “libertação” dos pensamentos e das emoções negativas. Ao nível deste projeto e de outras atividades de desenvolvimento do sentido estético, denotou-se uma relação positiva com a atenção e a participação das participantes.

Tabela 14

Avaliação, realizada pelos participantes, das três primeiras sessões do Grupo 4

Indicadores	1ª Sessão				2ª Sessão				3ª Sessão			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
Clareza da informação	3.75	1.26	2.00	5.00	4.50	0.55	4.00	5.00	4.40	0.55	4.00	C
Utilidade da informação	4.25	0.96	3.00	5.00	4,17	0.75	3,00	5.00	4.40	0.55	4.00	5.00
Atividades realizadas	4.50	0.58	4.00	5.00	4,83	0.41	4,00	5.00	4.60	0.55	4.00	5.00
Satisfação com os temas	4.75	0.50	4.00	5.00	4.33	0.82	3,00	5.00	4.60	0.55	4.00	5.00
Tempo de realização	4.50	0.58	4.00	5.00	4,50	0.55	4.00	5.00	4.60	0.55	4.00	5.00
Reflexão	4,25	0.50	4.00	5.00	4,33	0.52	4.00	5.00	4.40	0.55	4.00	5.00
Convívio em grupo	4.75	0.50	4.00	5.00	4.50	0.55	4.00	5.00	4.60	0.55	4.00	5.00
Partilha de ideias com os outros	4.50	0.58	4.00	5.00	4.33	0.52	4.00	5.00	4.60	0.55	4.00	5.00
Conhecimentos adquiridos	3.25	1.71	1.00	5.00	4.50	0.84	3.00	5.00	4.20	0.84	3.00	5.00

Ao nível social e moral salienta-se ainda os valores da honestidade e da autenticidade das emoções nas relações. Em alguns momentos assistiu-se a uma estimulação da interajuda, da aceitação da diversidade e da diferença como fontes e riqueza, todavia era também notório a influência do debate de ideias na construção das regras sociais e no processo de socialização do grupo.

No que concerne à avaliação do resultado, desenvolveu-se a estatística descritiva das dimensões medidas pela EIS e pela TMMT, de forma a comparar os resultados

obtidos nos dois momentos de avaliação. No Grupo 4 os resultados médios sofreram alterações em todas as dimensões, salienta-se contudo que as maiores diferenças ao nível da clareza dos estados emocionais e da reparação dos mesmos. Em geral, no primeiro momento da avaliação os resultados eram já positivos nas diferentes dimensões; a nível individual o mesmo não acontece nas respostas à TMMS, pelo menos para uma das participantes, aspeto que contudo se altera no segundo momento da avaliação, onde todas as dimensões são percebidas de forma positiva.

Tabela 15

Avaliação, realizada pelos participantes, das três últimas sessões do Grupo 4

Indicadores	4ª Sessão				5ª Sessão				6ª Sessão			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
Clareza da informação	4.33	0.52	4.00	5.00	4.75	0.50	4.00	5.00	4.40	0.89	3.00	5.00
Utilidade da informação	4.33	0.52	4.00	5.00	4.75	0.50	4.00	5.00	4.60	0.89	3.00	5.00
Atividades realizadas	4.50	0.55	4.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	4.60	0.55	4.00	5.00
Satisfação com os temas	4.33	0.52	4.00	5.00	4.75	0.50	4.00	5.00	4.60	0.89	3.00	5.00
Tempo de realização	4.33	0.53	4.00	5.00	4.50	0.58	4.00	5.00	4.60	0.89	3.00	5.00
Reflexão	3.83	0.75	3.00	5.00	4.75	0.50	4.00	5.00	4.60	0.55	4.00	5.00
Convívio em grupo	4.33	0.82	3.00	5.00	4.75	0.50	4.00	5.00	4.80	0.45	4.00	5.00
Partilha de ideias com os outros	4.83	0.41	4.00	5.00	4.75	0.50	4.00	5.00	4.40	0.89	3.00	5.00
Conhecimentos adquiridos	4.33	0.82	3.00	5.00	4.50	1.00	3.00	5.00	4.60	0.89	3.00	5.00

Da resistência inicial ao crescente debate e reflexão sobre a influência das emoções no contexto das relações, a definição de criatividade emocional é elaborada pelo seu papel no ajustamento e na adaptação às diferentes situações. Traduzido pelas palavras de uma das participantes: “*Sem as emoções a vida era completamente uma seca. As emoções mostram o que somos e o que sentimos. As emoções podem ser boas*”

ou más e podem também ajudar-nos. São as emoções que nos dão vida e é com a vida que descobrimos as emoções.”

Tabela 16

Estatísticas descritivas das dimensões inteligência emocional, atenção, clareza e reparação dos participantes do Grupo4

Indicadores	Pré-teste				Pós-teste			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
EIS	3.48	0.26	3.15	3.70	3.81	0.84	3.06	5.00
Atenção	3.37	0.41	2.82	3.67	3.74	0.54	3.18	4.41
Clareza	3.04	0.21	2.83	3.33	3.63	0.48	3.33	4.33
Reparação	3.08	0.42	2.50	3.50	3.54	0.53	3.17	4.33

Grupo 5 – Raízes, Projeto Passaporte

Do Grupo 5 constaram 10 participantes, do sexo masculino, com idades entre os 11 e os 16 anos, apoiados, em diferentes atividades, pelo Projeto Passaporte. As sessões com o grupo duraram em média 60 minutos e foram dinamizadas duas vezes por semana. Em geral, as sessões seguiram o planeamento definido para as atividades, contudo a desconcentração dos participantes dificultou a elaboração das atividades e o desenvolvimento dos momentos de reflexão, com possíveis consequências ao nível da aquisição e da consolidação das aprendizagens designadas pelo programa.

De forma mais detalhada, a Tabela 17 destaca os diferentes indicadores avaliados ao longo do processo de implementação. Como se pode constatar a assiduidade variou ao longo do programa, tendo apenas cinco dos dez participantes completado o programa na íntegra. A execução das atividades, afetada pela brevidade ou pela insuficiência do momento de reflexão, teve consequências mais observáveis ao nível dos objetivos gerais e da interligação das diferentes sessões, do que ao nível dos objetivos das sessões. Nas últimas sessões, a motivação e empenho dos participantes

nas atividades aumentou assim, como a disponibilidade para o desenvolvimento de breves reflexões e consequentemente uma integração mais completa dos objetivos.

Tabela 17

Avaliação das sessões do Grupo 5

Indicadores	1ª Sessão	2ª Sessão	3ª Sessão	4ª Sessão	5ª Sessão	6ª Sessão
Assiduidade	50%	90%	80%	60%	70%	60%
Execução das atividades	3	3	3	3	3	4
Motivação, empenho e participação	3	3	3	3	4	5
Objetivos gerais	3	3	3	3	4	4
Objetivos das sessões	4	4	3	3	3	4

Nesta linha, é de destacar que também as avaliações dos jovens melhoraram nas duas últimas sessões (Tabela 18 e 19). As atividades, juntamente com a reflexão, constituem os únicos elementos a não obter pelo menos uma avaliação negativa ao longo do programa. Nas duas últimas sessões o *feedback* de todos os participantes é, todavia, positivo.

Ao longo das sessões e, em especial nas duas últimas o envolvimento dos participantes aumentou, assim como a elaboração e o tempo despendido na realização dos seus projetos. Apesar da distração que orientava a sua prestação, a sua participação foi constante desde o primeiro momento. A diferença abarca antes a motivação e o empenho que os participantes dedicavam as atividades. Ao nível das competências desenvolvidas na prossecução das atividades, observa-se que ao nível cognitivo se desenvolvem progressivamente as respostas e produtos criativos dos participantes ao nível da fluência, da sua flexibilidade e elaboração. Os conhecimentos ao nível das emoções e da criatividade, levaram também à construção de definições mais

abrangentes, contemplando-se a possibilidade de alargar a criatividade a diferentes domínios. Apesar de não se considerar um objetivo do programa, a atenção e a concentração melhoraram.

Tabela 18

Avaliação, realizada pelos participantes, das três primeiras sessões do Grupo5

Indicadores	1ª Sessão				2ª Sessão				3ª Sessão			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
Clareza da informação	4.40	0.55	4.00	5.00	4.11	1.36	1.00	5.00	4.25	0.89	3.00	5.00
Utilidade da informação	4.80	0.45	4.00	5.00	4.22	0.83	3.00	5.00	4.13	1.13	2.00	5.00
Atividades realizadas	4.60	0.55	4.00	5.00	4.44	0.73	3.00	5.00	4.50	0.76	3.00	5.00
Satisfação com os temas	5.00	0.00	5.00	5.00	4.33	0.87	3.00	5.00	4.37	0.74	3.00	5.00
Tempo de realização	4.20	0.82	3.00	5.00	4.11	1.06	2.00	5.00	4,25	1.17	2.00	5.00
Reflexão	4.40	0.90	3.00	5.00	4.22	0.83	3.00	5.00	4.00	0.93	3.00	5.00
Convívio em grupo	4.60	0.55	4.00	5.00	4.22	0.97	3.00	5.00	3.62	1.41	1.00	5.00
Partilha de ideias com os outros	4.80	0.45	4.00	5.00	4.44	0.88	3.00	5.00	4.00	1.20	2.00	5.00
Conhecimentos adquiridos	4.60	0.55	4.00	5.00	3.89	1.06	2.00	5.00	4.14	1.13	2.00	5.00

Na esfera afetiva salienta-se a importância do autocontrolo emocional, frequentemente descrita pelos participantes. Ao nível das competências reconhece-se ainda o desenvolvimento do vocabulário emocional dos participantes e o foco na experiência emocional. Ao nível social e moral, destaca-se a capacidade de perceber que nem sempre os estados emocionais correspondem à expressão exterior e que a expressão emocional causa impacto no outro.

Ao nível da avaliação dos resultados, surgem dois tipos de resultados distintos (ver Tabela 20). Antes da realização do programa a avaliação da identificação e gestão das emoções, da clareza, da atenção e da reparação dos humores, percebida pelos

participantes, era em geral positiva. Denotar contudo que a nível individual existe pelo menos uma avaliação negativa ao nível da atenção aos estados de humor.

Tabela 19

Avaliação, realizada pelos participantes, das três últimas sessões do Grupo 5

Indicadores	4ª Sessão				5ª Sessão				6ª Sessão			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
Clareza da informação	3.83	0.98	2.00	5.00	4.71	0.49	4.00	5.00	4.50	0.55	4.00	5.00
Utilidade da informação	4.17	0.75	3.00	5.00	4.29	0.76	3.00	5.00	4.83	0.41	4.00	5.00
Atividades realizadas	4.17	0.75	3.00	5.00	4.71	0.49	4.00	5.00	4.50	0.55	4.00	5.00
Satisfação com os temas	4.50	0.84	3.00	5.00	4.29	0.54	4.00	5.00	4.67	0.52	4.00	5.00
Tempo de realização	3.50	1.05	2.00	5.00	4.29	0.79	3.00	5.00	4.50	0.84	3.00	5.00
Reflexão	4.00	0.89	3.00	5.00	4.29	0.54	4.00	5.00	4.67	0.52	4.00	5.00
Convívio em grupo	4.00	1.10	2.00	5.00	4.57	0.79	3.00	5.00	4.50	0.84	3.00	5.00
Partilha de ideias com os outros	4.50	0.84	3.00	5.00	4.57	0.54	4.00	5.00	4.83	0.41	4.00	5.00
Conhecimentos adquiridos	4.17	0.75	3.00	5.00	4.71	0.49	4.00	5.00	4.67	0.52	4.00	5.00

Tabela 20

Estatísticas descritivas das dimensões inteligência emocional, atenção, clareza e reparação dos participantes do Grupo 5

Indicadores	Pré-teste				Pós-teste			
	M	DV	Min	Máx	M	DV	Min	Máx
EIS	3.60	0.49	3.03	4.12	3.87	0.49	3.06	4.24
Atenção	3.30	0.36	2.76	3.71	3.47	0.42	3.00	3.88
Clareza	3.50	0.26	3.17	3.83	3.27	0.30	3.00	3.67
Reparação	3.70	0.39	3.33	4.33	3.40	0.44	3.00	4.00

No segundo momento de avaliação, após a intervenção levada a cabo pelo programa, os resultados médios dos participantes alteram-se ligeiramente, num sentido ascendente, ao nível da identificação e gestão das emoções e da atenção aos humores;

ainda a nível individual deixaram de existir avaliações da perceção da atenção negativas. Pelo contrário há uma ligeira diminuição dos resultados médios na dimensão clareza e reparação. Não se extraindo conclusões face ao mesmo, em função da diversidade de fatores que pode justificar estas alterações (e.g. aleatoriedade das respostas, atividades e debate desenvolvido), sugere-se contudo para um novo ciclo de investigação-ação indagar-se sobre a relação destes fenómenos com a natureza dos componentes da criatividade emocional.

5. Discussão e Conclusão

Ao longo da investigação propôs-se a exploração do campo da promoção de competências emocionais, sob o olhar da criatividade emocional. Através da construção e adaptação de materiais e estratégias, ambicionava-se ao desenvolvimento de competências, fundamentais na adequada resposta ao contexto, como o reconhecimento, a expressão e o controlo emocional. Mais ainda, face à complexidade, às mudanças, exigências e desafios que caracterizam a nossa sociedade, pretendia-se transpor as tradicionais medidas educativas que asseguram, por excelência, uma forma correta de pensar e responder às diferentes exigências da experiência emocional, desenvolvendo a capacidade criativa dos participantes, compreendida pela exploração da flexibilidade, fluência, originalidade e elaboração das suas respostas.

A este nível deparamo-nos, todavia, com algumas restrições metodológicas. As propostas de estimulação de criatividade emocional são escassas e, a sua constituição enquanto campo de investigação, relativamente recente (Dyson et al., 2016). Na prossecução dos objetivos delineados, a investigação deve fundamentalmente assumir um carácter exploratório e descritivo. Numa lógica de investigação-ação parte-se, assim, do conhecimento adquirido na implementação do programa, para dar resposta aos objetivos delineados para a intervenção mas, também, compreender se a criatividade emocional pode ser estimulada num grupo de jovens e, se sim, como. Neste quadro é necessário destacar que a resposta sugerida, substanciada pela análise do processo e do resultado, não constitui uma solução última (ou única) às questões propostas, mas sim um empreendimento inicial.

Da revisão das diferentes medidas implementadas ao longo do programa, observa-se que as atividades desenvolvidas tiveram impacto nas diferentes dimensões do desenvolvimento consideradas por Bahia e Janeiro (2008) e, em geral, nas dimensões

avaliadas pela EIS e pela TMMT (Gonçalves, 2008). Paralelamente, ressalva-se que os resultados obtidos em cada grupo se relacionam intimamente com características idiossincráticas de cada indivíduo e com a dinâmica dos membros constituintes. Como tal, os resultados serão apenas considerados face ao grupo e não na globalidade das aplicações.

A análise detalhada das sessões do *Grupo 1* permite observar que as mesmas tiveram especial impacto nas dimensões afetiva (atenção e reparação dos humores) e social (grau de colaboração e aceitação da diversidade). Por outro lado, as consequências ao nível da esfera motivacional e moral não foram tão salientes; denotar contudo que já na literatura desenvolvimentista e educacional o nível moral é considerado um aspeto de mudança a longo prazo (e.g. Lind, Hartmann & Wakenhut, 2010). Com base na avaliação realizada pelos participantes, o sucesso das sessões pode em geral associar-se aos conhecimentos adquiridos, ao convívio em grupo e às atividades desenvolvidas. A nível cognitivo, apesar de não se ter introduzido explicitamente as estratégias de resolução de problemas na 4ª Sessão (relembra-se a necessidade de adaptar a mesma às necessidades do grupo), revela-se um desenvolvimento na apresentação de soluções inovadoras e criativas (i.e. fluência, flexibilidade e elaboração), elaboradas pelos participantes.

A fundamentação teórica da 4ª Sessão preconiza que a resolução de um problema assenta na apresentação de situações abertas e sugestivas que exijam dos jovens uma atitude ativa, subentenda-se um esforço, para desenvolver as suas próprias respostas e o seu próprio conhecimento. Ao mesmo acresce a promoção do domínio de procedimentos e da utilização dos conhecimentos já existentes, para dar resposta a esta e a diferentes situações (Pozo & Echeverría, 1988). Um problema pode ser assim qualquer situação que exija ao jovem alguma reflexão para o solucionar (Dante, 1989).

Nesta concepção, reforça-se que as diferentes sessões promovem mais do que a competência chave designada, desenvolvendo-se, neste exemplo, a capacidade de gerar soluções criativas através de outras atividades e modalidades de apresentação. Nos objetivos definidos para esta sessão acresce, contudo, um desafio educativo explícito à promoção de condições de “aprender a aprender” e “aprender a pensar” (Demo, 1996), através da exposição e, consequente manipulação do conjunto de estratégias de resolução de problemas; destacando-se neste quadro o ponto fraco, do programa desenvolvido com o *Grupo 1*.

No *Grupo 2* as atividades desenvolvidas, ao longo do programa, parecem ter tido especial impacto ao nível cognitivo (resolução de problemas e soluções originais e flexíveis) e afetivo (atenção e reparação dos humores), enquanto as dimensões motivacional, social e moral compõem uma avaliação mais pobre. Neste sentido, é de destacar o *feedback* dado pelos participantes sobre os aspetos que constituíram pontos mais fracos ao longo do programa, como o tempo de realização, o convívio e a partilha em grupo. À luz das observações realizadas ao longo do programa, é ainda de grande interesse contemplar a influência dos *role-plays* no desenvolvimento ao nível cognitivo e afetivo, mais ainda quando se considera que foram os participantes a sugerir esta modalidade de apresentação.

Da análise da literatura, os *role-play* foram das escassas modalidades estudadas para a estimulação da criatividade emocional, demonstrando resultados ao nível do potencial criativo e do pensamento divergente, muito embora os mesmos não se verifiquem, de forma significativa, para a criatividade no domínio emocional (Dyson et al., 2016). Ainda que os resultados dos autores não tenham demonstrado a sua relação com a criatividade emocional, os *role-plays* constituem uma forma de promover a imaginação, as competências de resolução de problemas e algumas competências

emocionais (e.g. Bhattacharjee & Ghosh, 2013; Torrance et al., 1996). Averill (1999) propõe que a aprendizagem da criatividade emocional se pode desenvolver de forma semelhante à dramatização; Dyson e os seus colaboradores (2016), não excluindo a hipótese de Averill, sugerem contudo que a atenção aos estados emocionais não se desenvolve de forma rápida o suficiente, nos jogos de *role-play*, para que haja mudanças.

Contrapondo a situação referida, aponta-se outro aspeto. Ao longo do programa dedicou-se um tempo considerável à promoção de competências emocionais (e.g. reconhecimento emocional), como forma de desenvolver ao nível afetivo as dimensões mencionadas. Genericamente houve uma ligeira evolução a este nível; todavia, mesmo depois dos *role-plays*, as facetas referidas por Averill (1999), como estruturantes da criatividade emocional, não emergiram no grupo. Não se exclui a diversidade de fenómenos que podem ter contribuído para o resultado apresentado (e.g. características idiossincráticas, contexto, etc.); salienta-se antes que a criatividade emocional é um fenómeno complexo para o qual confluem diferentes componentes, um dos quais preconizado pelos autores supramencionados, e posto em evidência no *Grupo 3*.

Da análise das medidas do *Grupo 3* observa-se um desenvolvimento ao nível cognitivo (resolução de problemas e soluções criativas segundo os diferentes critérios), afetivo (clareza, atenção e reparação) e motivacional (grau de envolvimento na tarefa). Os pontos menos fortes situam-se na esfera social e moral. Denotar ainda, pela observação dos projetos desenvolvidos pelos participantes, que o desenvolvimento parece ir para além das dimensões avaliadas transpondo uma interação substancial entre criatividade e emoção. Para tal parecem ter contribuído, segundo os participantes, uma série de fatores dependentes da sessão em que se consubstancia.

A este nível, pela observação das características particulares do grupo, destaca-se o valor da cultura e da sociedade na construção da experiência emocional, que constitui a base das perspectivas socioconstrutivistas, também salientado por Dyson e os seus colaboradores (2016). As normas sociais, os contextos comunitários, os *media*, os pais, professores, ou mesmos os pares, são modelos de referência que assumem um papel fundamental na vida dos jovens. Atendendo à influência do grupo de pares na adolescência, os mesmos podem constituir-se, através de processos sociopsicológicos como a comparação e conformidade (e.g. Sprinthall & Collins, 1999), fonte de conhecimento acerca de padrões comportamentais, atitudes, valores e as consequências dos mesmos em diferentes situações. Nesta esteira, coloca-se a hipótese da influência dos (anteriores) participantes do *Grupo 2*, nos restantes membros do *Grupo 3*, na aquisição não apenas das competências preconizadas inicialmente pelo programa mas também, num objetivo último, na compreensão e crescente sensibilização ao fenómeno de criatividade emocional.

No *Grupo 4* destaca-se, após a realização do programa, um desenvolvimento nas dimensões cognitiva (resolução de problemas e soluções criativas), afetiva (clareza e reparação) e motivacional (tempo de participação e grau de envolvimento na tarefa). Para tal, as participantes apontam um conjunto de fatores que varia amplamente consoante as sessões mas que, em geral, acaba por enfatizar as atividades realizadas, a partilha de ideias e o convívio com o grupo. Da implementação do programa no *Grupo 4* destaca-se ainda uma influência positiva das atividades desenvolvidas na resistência inicial do grupo. Não se sugere que o mesmo se generalize a todos os grupos, salienta-se apenas a importância, para futuros empreendimentos, de respeitar as diferentes fases de construção e desenvolvimento do grupo, as suas dinâmicas e as idiossincrasias de cada um dos seus membros (Manes, 2014).

Por fim, através da análise das diferentes medidas implementadas no *Grupo 5* salienta-se algumas alterações positivas ao nível cognitivo (produção de diversas soluções quer em número, quer nas categorias que se contemplam, e sua elaboração) e ao nível motivacional (tempo despendido e grau de envolvimento na tarefa). A nível afetivo observa-se uma ligeira evolução nos resultados médios das dimensões medidas pela EIS e pela TMMS na dimensão atenção aos humores; fatores de sucesso que, em geral, os participantes parecem associar às atividades realizadas e aos momentos de reflexão. Pelo contrário, ao nível da clareza e da reparação de humores, também avaliados pela TMMS, os resultados parecem ter diminuído. Da diversidade de fatores que podem estar na origem deste decréscimo (e.g. aleatoriedade das respostas na primeira aplicação, incompreensão dos itens invertidos), ressalta-se contudo que ao nível da clareza dos estados emocionais, não é o primeiro grupo em que se encontra um decréscimo. A um nível mais abstrato, para futuros empreendimentos, pode ser interessante contemplarm, como sugerido, a relação entre a complexidade das experiências emocionais, operacionalizada, no modelo da criatividade emocional, pela dificuldade em descrever as experiências emocionais na linguagem (Averill, 1999) e o decréscimo na clareza, enquanto capacidade de identificar e entender sentimentos com precisão.

Genericamente, os resultados parecem ter ido de encontro ao estipulado nas hipóteses iniciais, desenvolvendo-se uma ligeira melhoria nos resultados médios de todos os grupos ao nível da identificação e gestão das emoções (Hipótese 1) e ao nível da capacidade de refletir sobre o seu humor, percebido pelas dimensões clareza, reparação e atenção (Hipótese 2) no *Grupo 1*, no *Grupo 2*, no *Grupo 3* e no *Grupo 4*, e apenas ao nível da atenção no *Grupo 5*. Ao nível da fluência, flexibilidade e elaboração dos produtos (Hipótese 3) encontram-se, em geral, melhorias para todos os grupos,

quando em comparação com as tarefas do início do programa. Destes componentes decorre ainda um aumento do número e de categorias de alternativas de resposta nos momentos de resolução de problemas, explicitamente designados a partir da 4ª Sessão (Hipótese 4). Da avaliação das sessões, realizada pelos participantes, destaca-se como pontos fortes as atividades realizadas, os momentos de reflexão e, apesar de alguns conflitos ocasionais, a partilha de ideias e o convívio com os outros.

O tipo de procedimentos de avaliação utilizado, em contexto de observação direta e participante, permitiu-nos verificar a presença/ausência das categorias de desenvolvimento consideradas, bem como identificar aquelas que constituem pontos fortes e fracos da intervenção designada. As medidas utilizadas para a avaliação de resultado permitiram ainda considerar a perceção da identificação e gestão das emoções e a capacidade de reconhecer as próprias emoções, identificar e entender sentimentos com precisão e regular as emoções. A este nível é contudo necessário levantar algumas questões que poderão ter constrangido a avaliação do programa e, consequentemente, os resultados.

A observação direta e participante é um método com grandes potencialidades mas também desafios para o investigador. Enquanto metodologia qualitativa, fornece um *insight* dos diferentes grupos e das suas dinâmicas, sem as quais não se conseguiria compreender na íntegra o impacto do programa nos jovens; todavia, ao integrar e participar no contexto, o investigador deixa de ser um observador independente para passar a participante. Segundo Iacono e seus colaboradores (2009), dentro desta perspetiva, o observador participante deve procurar desligar-se emocionalmente do sujeito, focando-se, clara e objetivamente, no comportamento a investigar. A estas questões acrescem ainda o dilema ético inerente, onde se torna fundamental informar o participante da natureza do estudo em questão, e a influência da relação do observador

com o participante. Neste último ponto importa considerar que a relação irá influenciar o comportamento do informante, mais ainda, se considerarmos a importância da relação no desenvolvimento das competências preconizadas pelo programa; a relação deve ser assim baseada na confiança e a recolha e análise apresentarem objetivamente os dados. Uma sugestão possível a este nível seria o apoio de um segundo observador, de forma relativamente independente da modalidade escolhida, para o estabelecimento de acordo interobservadores.

No que concerne à modalidade quantitativa do estudo, a utilização de instrumentos de autorrelato também não deve ser considerada de forma superficial, reconhecendo antes a complexidade dos processos psicológicos subjacentes (Paulhus & Vazire, 2008). Em geral, os momentos de preenchimento dos questionários EIS e TMMS tornaram-se momentos de consternação para os jovens. Quer pela sua extensão, quer pelas dificuldades na compreensão dos itens, denota-se que o preenchimento dos questionários por alguns participantes era aleatório. A escolha das diferentes modalidades de avaliação (i.e. medidas de processo e resultado, qualitativas e quantitativas, avaliação pela investigadora e pelos participantes) subentende-se como uma forma de colmatar algumas destas limitações. Em empreendimentos futuros, sugere-se a utilização de instrumentos mais ergonómicos, entenda-se menos extensos. Outra opção que pode ser interessante contemplar concerne à utilização de medidas de capacidades, bastante distintas das medidas de autorrelato que se correlacionam com o humor e com a desejabilidade social. Lembra-se ainda a necessidade de compreender a generalização destas mesmas aprendizagens e, como tal, um *follow-up*.

Ainda ao nível metodológico, ao ser utilizada em contextos particulares e comunidades específicas, colocam-se questões em torno da validade da metodologia de investigação-ação, salientando-se também a questão de produzir conhecimento

universal e permitir uma construção sistemática e clara do tema proposto. A estas questões relembra-se contudo o carácter aplicado, exploratório e descritivo na compreensão de um fenómeno pouco explorado e complexo como a estimulação da criatividade emocional.

A compreensão do fenómeno de estimulação da criatividade emocional encontra-se numa fase inicial. Procurou-se com a presente investigação preencher esta lacuna, propondo a análise do processo e dos resultados gerados pelo programa desenvolvido. Exposto este conhecimento e as limitações inerentes a este processo, finda uma etapa do ciclo de investigação-ação.

Como estímulo a próximas etapas sugere-se a utilização de atividades que procurem não apenas desenvolver a criatividade e as competências emocionais, mas também os restantes níveis do desenvolvimento individual (entenda-se social, moral, motivacional). Da literatura enfatiza-se largamente as questões motivacionais nos empreendimentos criativos (e.g. Amabile, 2013; Lew & Cho, 2013) e, das observações, realizadas ao longo da ação inicial, o impacto no envolvimento e elaboração dos mesmos. Ao nível social e moral, apesar de se terem constituído apenas superficialmente no programa, sugere-se pelo desenvolvimento do *Grupo 3* e pela literatura socioconstrutivista, o impacto do processo de socialização na construção/transformação das regras que constituem as emoções. A este nível poderá ser interessante, por exemplo, explorar metodologias de educação por pares, ou ainda, na prossecução das boas práticas dos modelos sistémicos, envolver pais e professores. Ainda, no que concerne ao desenvolvimento do programa, sugere-se a importância da adaptação dos momentos de reflexão aos respetivos grupos. Nesta esteira, a reflexão pode assumir os mais variados formatos. Partindo deste pressuposto, os projetos desenvolvidos pelos grupos desta investigação tornaram-se modalidades de reflexão

interessantes e variadas (e.g. filmes, narrativas, *role-plays*, etc.) que poderão ser adaptadas e incluídas no desenvolvimento de novas ações.

Ao nível das dimensões avaliadas pela EIS e pela TMMT levantam-se também algumas questões face à relação entre as dimensões da inteligência emocional e da criatividade emocional, que se estendem para além da compreensão das emoções. Ainda, face às diferenças de género encontradas por Ivcevic e seus colaboradores (2007), poderia ser interessante compreender se as mesmas se encontram na população adolescente e se permanecem após a estimulação.

Por fim, à questão “o resultado esperado foi atingido?”, podemos apenas dizer que não na sua totalidade... O programa parece ter desenvolvido algumas mudanças nas variáveis que pretende medir, mas o estudo da estimulação da criatividade emocional, em grupos de jovens, conforma-se ainda aos seus primeiros passos. Todavia, é esta situação sempre inacabada que torna a investigação-ação um método flexível, fundamental para o empreendimento da complexidade dos sistemas sociais e para os desafios impostos por um campo de investigação em desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- Alves, M. (2013). *Resolução criativade problemas de âmbito comunitário em adolescentes do EnsinoProfissional*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Amabile, T. (2013). Componential theory of creativity. In E. Kessler (Ed.), *Encyclopedia of Management Theory*. Sage Publications.
- Averill, J. (1988). Disorders of emotion. *Journal of Social Clinical Psychology*, 6(3), 257-268. doi: 10.1521/jscp.1988.6.3-4.247
- Averill, J. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 67(2), 331-337. doi: 10.1111/1467-6494.00058
- Averill, J. (2001). The rhetoric of emotion, with a note on what makes great literature great. *Empirical Studies of the Arts*, 19(1), 5-26. doi: 10.2190/7XK8-7NUT-VHTL-NG4W
- Averill, J. R. (2005). Emotions as mediators and as products of creative activity. In J. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity across domains: Faces of the muse* (pp. 225-243). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Averill J. R. (2009). Emotional creativity: toward “spiritualizing the passions”, in S. López & C. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York, NY: Oxford University press (pp.249–257).
- Averill, J. R. (2011, September). Emotions and Creativity. Paper presented at the 12th Conference on Creativity & Innovation (ECCI XII), Faro, Portugal.
- Averill, J.; Chon, K. & Hahn, D. (2001). Emotions and creativity, East and West. *Asian Journal of Social Psychology*, 4(3), 165-183. doi: 10.1111/1467-839X.00084

Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional creativity. In T. Strongman (Ed.) (1991), *International review of studies on emotion* (Vol. 1, pp. 269-299). London: Wiley.

Azevedo, M. (2007). *Criatividade e percurso escolar: um estudo com jovens do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento - Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Bahia, S.; Freire, I. ; Estrela, M. & Amaral, T. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 275-292.doi: 10.1080/13540602.2012.754160

Bahia, S. & Janeiro, I. (2008). Avaliação da eficácia das intervenções educacionais em museus: uma proposta teórica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (3), 35- 42.

Baron-Cohen, S.; Golan, O.; Wheelwright; Granader, Y. & Hill, J. (2010). Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: A developmental study. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 2. doi: 10.3389/fnevo.2010.00109

Baskerville, R. (1999) Investigating information systems with action research. *Communications of the Association for Information Systems*. Association for Information Systems, 2, Article 19.

Bhattacharjee, S., & Ghosh, S. (2013). Usefulness of Role-Playing Teaching in Construction Education: A Systematic Review. Paper presented at the 49th ASC Annual International Conference, San Luis Obispo, CA.

Boiger, M. & Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion Review*, 4(3), 221-229. doi: 10.1177/1754073912439765

Bosson, J.; Swann, W. & Pennebaker, J. (2000). Stalking the perfect measure of implicit self-esteem: The Blind Men and Elephant Revisited? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 631-643. doi: 10.1037//0022-3514.79.4.631

Buckley, M.; Storino, M. & Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18, 177-191. doi: 10.1521/scpq.18.2.177.21855

Busse, T. & Mansfield, R. (1980). Theories of the creative process: A review and a perspective. *Journal of Creative Behaviour*, 14(2), 91-132. doi: 10.1002/j.2162-6057.1980.tb00232.x

Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13 (1).

Carrell, S. (2010). *Group Exercises for Adolescents: A manual for therapists, school counselors and spiritual leaders* (3rd ed.). California: SAGE Publications.

Caruso, D. R.; Mayer, J. D. & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320. doi: 10.1207/S15327752JPA7902_12

Castro, V.; Cheng, Y.; Halberstadt, A. & Grühn, D. (2015). EUREKA! A conceptual model of emotion understanding. *Emotion Review*.doi: 10.1177/1754073915580601

Cianciolo, A. & Sternberg, R. (2004). *Intelligence: A brief history*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Chandra, S. & Lenka, J. (2015). Impact of emotional creativity and intelligence on adolescents. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2(7), 332-335. doi: 10.1037/a0032139

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: And educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: And educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*, Illinois edition. Chicago, IL: Author.

Conde, M. J. (2003). *Desenvolvimento da criatividade em contexto escolar: Contributo para o estudo da formação contínua de professores na área da criatividade*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa.

Coryn, C. L. S.; Spybrook, J. K.; Evergreen, S. D. H.; & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 283-295. doi: 10.1177/0734282908328619

Cuello, P. & Vizcaya, M. (2002). Uso de técnicas de enseñanza para desarrollar el potencial creativo en los estudiantes del programa de educación integral de la UPEL-IPB. *Investigación y Postgrado*, 17(1), 83-113.

Cropley, D. & Cropley, A. (2010). Functional creativity: Products and the generation of effective novelty. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, pp. 301-320.

Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The classic work on how to achieve happiness*. London: The Random House Group.

Daigneault, P. (2013). The blind men and the elephant: A metaphor to illuminate the role of researchers and reviewers in social science. *Methodological Innovations*, 8(2), 82-89. doi: 10.4256/mio.2013.015

De Bono, E. (1993). *De Bono's thinking course*. New York: Facts on File.

- De La Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada: Recursos para una formación creativa*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Demo, P. (1996) *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus.
- Denham S.A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York, London: Guilford Press.
- Dysn, S., Chang, Y.; Chen, H.; Hsiung, H.; Tseng, C. & Chang, J. (2016). The effect of tabletop role-playing games on the creative potential and emotional creativity of Taiwanese college students. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 88-96. doi: 10.1016/j.tsc.2015.10.004
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 5-17.
- Fernandes, D. (2011). Avaliação de programas e projeto educacionais: das questões teóricas às questões práticas. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável* (pp. 185-208). Pinhais, PR: Editora Melo.
- Fernandez-Abascal, E. & Díaz, M. (2013). Affective induction and creative thinking. *Creativity Research Journal*, 25(2), 213-221. doi: 10.1080/10400419.2013.783759
- Fish, L., & Leviton, L. (1999). Program evaluation. In J. M. Raczynski & R. J. DiClemente (Eds.), *Handbook of health promotion and disease prevention* (pp. 51-71). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3th ed.). Boston: Pearson Education.

Frolova, S. & Novoselova, K. (2015). Emotional creativity as a factor of individual and family psychological wellbeing. *International Annual Edition of Applied Psychology: Theory, Research and Practice*, 2(1), 30-43.

Gonçalves, M. (2008). A inteligência emocional em jovens estudante do 12º ano de escolaridade: Um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Guedes, D. (2015). *Complexidade e diferenciação emocional: Conceção e fundamentação de um novo racional de avaliação de emoções*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa, Portugal

Greenberg, M. T.; Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4(1), 1-62. doi: 10.1037/1522-3736.4.1.41^a

Gutbezahl, J. & Averill, J. (1996). Individual differences in emotional creativity as manifested in words and pictures. *Creativity Research Journal*, 9(4), 327-337. doi: 10.1207/s15326934crj0904_4

Hansen, D.; Larson, R. & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-report development experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55. doi: 10.1111/1532-7795.1301006

Hennessey, B. & Amabile, T. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100416

Howse, R. B.; Calkins, S. D.; Anastopoulos, A. D.; Keane, S. P.; & Sheldon, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-119. doi: 10.1207/s15566935eed1401_7

Isaksen, S. (2008). *A compendium of evidence for creative problem solving*. Buffalo, NY: Creative Research Unit, Creative Problem Solving Group.

Isaksen, S. & Treffinger, D. (2004). Celebrating 50 years of Reflective Practice: Versions of Creative Problem Solving. *Journal of Creative Behaviour*, 38(2), 75-101. doi: 10.1002/j.2162-6057.2004.tb01234.x

Ivcevic, Z.; Brackett, M. & Mayer, J. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2), 199-236. doi: 10.1111/j.1467-6494.2007.00437.x

Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796-824. doi: 10.1037//0033-2909.128.5.796

Izard, C.; Fine, S.; Schultz, D.; Mostow, A. J.; Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23. doi: 10.1111/1467-9280.00304

Izard C. E., & Harris P. L. (1995). Emotional development and developmental psychopathology. In J. Cohen & V. Cicchetti (Eds.), *Developmental Psychopathology, Vol. 1, Theory and Methods*. Oxford: John Wiley & Sons (pp. 467–503).

Jardim, J. (2007). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico*. Dissertação de doutoramento, Faculdade Aveiro, Portugal.

Kyaga, S., Lichtenstein, P., Boman, M., Hultman, C., Långström, N., and Landén, M. (2011). Creativity and mental disorder: family study of 300,000 people with severe mental disorder. *British Journal of Psychiatry*, 199(5), 373–379. doi: 10.1192/bjp.bp.110.085316

Lew, K. & Cho, J. (2013). Creativity analysis for smart specialist of the ubiquitous era. *International Journal of Smart Home*, 7(4), 183-194. doi: 10.1.1.390.8773

Lind, G.; Hartmann G. & Wakenhut, R. (2010). *Moral Judgements and Social Education*. Edison, NJ: Transaction Publisher.

Lindquist, K., Siegal, E.; Quigley, K. & Barrett, L. (2013). The hundred-year emotion war: Are emotions natural kinds or psychological constructions? Comment on Lench, Flores and Bench (2011). *Psychological Bulletin*, 139(1), 255-263. doi: 10.1037/a0029038

Mahmoud, M.; Ahmad, M.; Yusoff, M. & Mustapha A. (2014). A review of norms and normative multiagent systems. *The Scientific World Journal*, 2014. doi: 10.1155/2014/684587

Moreira, P. (2012). Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): Estudo de desenvolvimento e validação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(1), 39-66.

Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15(2/3), 107-120. doi: 10.1080/10400419.2003.9651403

Nickerson, R. S. (1998). Enhancing creativity. In C. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 392-430). Cambridge, NY: Cambridge University Press.

Ochsnet, K. & Phelps, E. (2007). Emerging perspectives on emotion-cognition interactions. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(8), 337-318.

Oliveira, A. (2013). *Criatividade, auto-estima e rendimento escolar no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia – Universidade da Madeira.

Oriol, X.; Amutio, A.; Mendonza, M.; Costa, S. ; Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in

university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7, doi: 10.3389/fpsyg.2016.01243

Parnes, S. J. (Ed.) (1992). *Source book for creative problem solving*. NY: Creative Education Foundation Press.

Poutanen, P. (2013). Creativity as seen through the complex systems perspective. *Interdisciplinary Studies Journal*, 2(3), 207-221. doi: 10.1016/j.tics.2007.06.008

Pozo, J. & Echeverria, M.(1998). *Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Reis, I., Guedes, D. & Bahia, S. (2014). Expressões de criatividade na emoção. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5(1), 41-56.

Reuchlin, M. (2002). *Evolução da Psicologia Diferencial*(M. J. Miranda & M. J. Afonso, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1999).

Runco, M. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141502

Saarni, C. (1990). Emotional competence. In R. A. Thompson (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 36. *Socioemotional development* (pp. 115-161). Lincoln: University of Nebraska Press.

Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Salmela, M. (2005). What is emotional authenticity? *Journal of Theory of Social Behaviour*, 35(3), 209-230. doi: 10.1111/j.1468-5914.2005.00273.x

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sanchez, M. P., Martínez, O. L. & García, C. F. (2003). *La creatividad en el contexto escolar: Estrategias para favorecerla*. Madrid: Pirámide.
- Scott, G.; Leritz, L.; & Mumford, M. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361–388. Doi: 10.1080/10400410409534549
- Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Willse, J. T., Barona, C. M., Cram, J. T., Hess, K. I., et al. (2008). Assessing creativity with divergent thinking tasks: exploring the reliability and validity of new subjective scoring methods. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(2), 68–85. doi: 10.1037/1931-3896.2.2.68
- Simões, I. (2012). *Criatividade em psicoterapia infantil: Desenvolvimento do pensamento criativo na resolução de problemas do foro emocional*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa
- Smith, L. & Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Science*, 7(8), 343-348. Doi: 10.1016/S1364-6613(03)00156-6
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentalista* (2. ed.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steen, T. A., Kachorek, L. V., & Peterson, C. (2003). Character strengths among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 5-16. doi: 10.1023/A:1021024205483
- Sternberg, R. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12. doi: 10.1080/10400419.2012.652925
- Toh, C. & Miller, S. (2016). Choosing creativity: The role of individual risk and ambiguity aversion on creative concept selection in engineering design. *Research in Engineering Design*, 27(3), 195-215. doi: 10.1007/s00163-015-0212-1

- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking– Norms: Technical Manual (Research Edition)*. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Torrance, E. P., Murdock, M. & Fletcher, D. C. (1996). *Creative problem solving: Through role playing*. Athens: Benedic Books.
- Torrance, E. P. & Safter, H. T. (1990). *The incubation model of learning and teaching: Getting beyond aha*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Treffinger, D. & Isaksen, S. (2005). Creative problem solving: The history, development and implications for gifted education and talent development. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 342-353. doi: 10.1177/001698620504900407
- Treffinger, D.; Isaksen, S. & Stead-Dorval, K. (2006). *Creative problem solving: An introduction*. Waco, TX: Prufrock.
- Treffinger, D. J.; Isaksen, S. G. & Stead-Dorval, B. (2006). *Creative Problem Solving: An introduction* (4th ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), p. 433-466. Doi: 10.1590/S1517-97022005000300009
- Torrance, E. P., Torrance, L. P., Williams, S. J., & Horng, R. Y. (1978). *Handbook for training future problem solving*. Athens, GA: University of Georgia, Department of Educational Psychology.
- Qu, Y; Pomerantz, E.; Wang, M.; Cheung , C & Cimpian, A. (2016). Conceptions of adolescence: Implications for differences in engagement in school over early adolescence in the United States and China. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(7), 1512-1526. doi: 10.1007/s10964-016-0492-4
- Xiao, F., Wang, L.; Chen, Y.; Zheng, Z. & Chen W. (2015). Dispositional and situational autonomy as moderators of mood and creativity. *Creativity Research Journal*, 27(1), 76-86. doi: 10.1080/10400419.2015.992683

Webster-Stratton, C.; Reid, M. J. & Stoolmiller, M. (2008). Treating children with early-conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.doi: 10.1207/S15374424JCCP3301_11

Zenasni, F.; Besançon, M. & Lubart, T. (2008). Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study. *Journal of Creative Behaviour*, 42(1), 61-73. Doi: 10.1002/j.2162-6057.2008.tb01080.x

Zins, J. E.; Payton, J. W.; Weissberg, R. P. & O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D., Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*. New York: Oxford University Press.

Anexos

Anexo A

Planeamento das Sessões

1ª Sessão				
Temática da Sessão	Objetivos	Atividades/Procedimentos	Material	Duração
Building Solutions	<p>No final da sessão os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajustar o seu comportamento, em consonância com o compromisso estabelecido; - Reconhecer a importância da cooperação entre os membros do grupo; - Desenvolver soluções em grupo; - Avaliar a eficácia de diferentes soluções; - Reconhecer a importância da criatividade no dia-a-dia. 	<p>1. Boas vindas ao programa e apresentação: A dinamizadora deverá introduzir o programa, salientando o seu carácter voluntário e a possibilidade de desistência a qualquer momento.</p> <p>2. “Mais do que outro tijolo na parede”: Os participantes estabelecem um compromisso de participação no programa, assentando os seus deveres e direitos ao “assinarem” o compromisso num mural com a forma de uma parede de tijolos.</p>	<p>Mural com parede de tijolos</p> <p>Material de desenho</p>	15 min.
		<p>3. Avaliação dos resultados: Os participantes preenchem o Questionário de Inteligência Emocional.</p>	Questionários	10 min.
		<p>4. Building Solutions: Os participantes são divididos em dois grupos. Cada grupo recebe um caixa que representa a maquete de uma sala na qual os participantes foram “fechados”. Em conjunto, os participantes devem resolver uma série de desafios de forma a “escapar da sala”. Os desafios visam quer a promoção da união e cooperação do grupo, quer o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Cabe à criatividade dos participantes a resolução dos mesmos, pois quer a fuga, quer os desafios, têm mais que uma solução. No final será feita uma reflexão incidindo nos seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O sucesso de cada uma das soluções - O que é que cada participante sentiu enquanto realizava a tarefa - A importância da criatividade para a resolução dos desafios - A importância da criatividade noutras atividades do quotidiano 	<p>Caixas (maquetes)</p> <p>Vendas</p> <p>Fita-cola</p> <p>Marshmallows</p> <p>Esparguete</p> <p>Cartões com tópicos</p>	30 min.
		<p>5. Avaliação da sessão: Os participantes preenchem o Questionário de Avaliação da Sessão</p>	Questionários	5 min.

2ª Sessão				
Temática da Sessão	Objetivos	Atividades/Procedimentos	Material	Duração
Smart Heart	<p>No final da sessão os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir o papel das emoções, na comunicação; - Nomear as emoções conhecidas pelo grupo; - Identificar as emoções nos outros; - Reconhecer a singularidade da experiência emocional de cada indivíduo; - Analisar o papel das emoções no bem-estar subjetivo. 	1. Boas vindas ao programa: Os adolescentes entram e sentam-se em cadeiras dispostas em círculo.	Cadeiras	5 min.
		2. Emojis: Individualmente, cada participante desenha o maior número de “emojis” e/ou “memes” que conhece. De seguida, em grupo devem associar os mesmos a emoções que conheçam e refletir sobre situações onde os possam utilizar. <ul style="list-style-type: none"> - Importância das emoções na comunicação - Para a mesma situação, diferentes pessoas podem sentir diferentes emoções - Refletir sobre o conjunto de emoções que o grupo destacou 	Papel Canetas Material de desenho	15 min.
		3. WhatsApp: Os participantes devem permanecer em fila, com as costas viradas para o participante antes dele. O primeiro participante retira um cartão com uma emoção que deve representar, apenas através de gestos, para o participante seguinte. Como no jogo do telefone estragado, a representação da emoção deve chegar a um último participante que deve identificar a emoção que está a ser representada.	Cartões com emoções	25 min.
		4. Smart Heart: Em conjunto o grupo reflete sobre um conjunto de tópicos, como: <ul style="list-style-type: none"> - A importância das emoções no dia-a-dia - As semelhanças e diferenças na expressão emocional, de cada indivíduo - Como é que as emoções nos podem ajudar a melhorar o nosso bem-estar. 	Cartões com tópicos	10 min.
		5. Avaliação da sessão: Os participantes preenchem o Questionário de Avaliação da Sessão	Questionários	5 min.

3ª Sessão				
Temática da Sessão	Objetivos	Atividades/Procedimentos	Material	Duração
A Fábrica das Emoções	<p>No final da sessão os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar as emoções de forma simbólica; - Analisar situações emocionais sobre diferentes pontos de vista; - Descrever diferentes consequências para situações de natureza emocional; - Explorar o significado das suas experiências emocionais. 	1. Boas vindas ao programa: Os adolescentes entram e sentam-se em cadeiras dispostas em círculo.	Cadeiras	5 min.
		2. A Caixa Mistério: São dadas aos participantes caixas com diferentes objetos. Dentro da caixa um objeto tem apenas uma função, fora da caixa pode ser mais... Fora da caixa os participantes terão que reconstruir/modificar os objetos, “transformando-os” numa emoção, ou algo que lhes lembre uma emoção, com esses mesmos objetos.	Objetos Caixas Cartões com emoções	20 min.
		3. Hashtags: Os participantes participam num jogo em que existem diferentes cartas com <i>hashtags</i> . Aqui os <i>hashtags</i> representam diferentes emoções, para as quais os participantes devem criar um <i>tweet</i> ou resposta. A resposta poderá ser qualquer situação, desde que relacionada com o <i>hashtag</i> . Por exemplo, para <i>#ansiedade</i> , poderão criar respostas como <i>#teste de matemática</i> ou <i>#primeiro encontro com um rapaz giro</i> . As respostas podem ser verdadeiras ou inventadas. Os participantes ganham pontos se tiverem tido a resposta mais divertida ou se adivinharem quem deu a resposta.	Cartões com emoções Cartões de resposta Canetas	20 min.
		4. A Fábrica das Emoções: Em grupo é realizada uma reflexão sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Diferentes formas de experienciar e expressar as emoções - A capacidade de utilizar as emoções de forma pouco convencional 	Cartões com tópicos	10 min.
		5. Avaliação da sessão: Os participantes preenchem o Questionário de Avaliação da Sessão	Questionários	5 min.

4ª Sessão				
Temática da Sessão	Objetivos	Atividades/Procedimentos	Material	Duração
Twister	<p>No final da sessão os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gerar múltiplas soluções para um problema; - Nomear estratégias para a resolução criativa de problemas; - Descrever diferentes consequências para situações de natureza emocional; - Analisar situações emocionais sobre diferentes pontos de vista. 	1. Boas vindas ao programa: Os adolescentes entram e sentam-se em cadeiras dispostas em círculo.	Cadeiras	5 min.
		2. Imagina que...: Os participantes recebem um conjunto de quatro baralhos de cartas. Cada baralho tem um problema, uma pessoa, uma emoção e um cenário. Os participantes devem desenvolver uma história a partir das cartas que saíram e, em conjunto, pensar na “melhor” solução para o resolver. A acrescentar, será pedido aos participantes que construam uma solução com base num Modelo de Resolução de Problemas.	Cartas - Problemas - Pessoa - Emoção - Cenário	30 min.
		3. Sim, e...: Cada participante descreve o início de uma história/problema social num papel (verdadeira ou inventada). Aleatoriamente, seleciona-se um dos problemas e começa-se a contar a sua história. A partir daqui, diferentes participantes terão que continuar a história, começando sempre com “sim, e...”. Apela-se sobretudo a que os participantes sejam criativos no desenvolvimento da história.	Papéis Canetas	15 min.
		4. Twister: Em grupo, é realizada uma reflexão sobre diferentes formas de resolver os problemas no dia-a-dia. No fim, será entregue a cada participante um cartão com diferentes estratégias, geralmente, utilizadas para a resolução criativa de problemas.	Cartões com tópicos Cartões com estratégias	10 min.
		5. Avaliação da sessão: Os participantes preenchem o Questionário de Avaliação da Sessão	Questionários	5 min.

5ª Sessão				
Temática da Sessão	Objetivos	Atividades/Procedimentos	Material	Duração
<i>Now How</i>	<p>No final da sessão os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o papel da vulnerabilidade no dia-a-dia; - Avaliar, de forma realista, situações que afetam o seu dia-a-dia; - Reconhecer e aceitar os aspetos negativos da vida, aprendendo a valorizar os aspetos positivos. 	1. Boas vindas ao programa: Os adolescentes entram e sentam-se em cadeiras dispostas em círculo.	Cadeiras	5 min.
		2. Quem sou eu?: Cada participante recebe uma carta com um objeto ou emoção. Não conhecendo qual a carta que lhe saiu deve colocá-la na sua testa para que os outros participantes a consigam ver. Ao longo do jogo cada participante deve colocar perguntas aos restantes, para tentar descobrir a carta que lhe saiu. Ganha quem adivinhar primeiro a sua carta. No final, é realizada uma reflexão em grupo, sobre as coisas que estão ou não ao nosso alcance de ser controladas. Os jogadores não conseguem controlar a carta que têm, não sabem qual é, mas através das perguntas conseguem, progressivamente, adquirir o controlo da situação.	Cartas com objetos e emoções	15 min.
		3. E agora?: Todos já passámos por momentos embaraçosos que deixam em nós a dúvida e o medo de fazer alguma coisa... Neste jogo, os participantes são “colocados” deliberadamente em momentos embaraçosos para os quais têm que escolher/criar uma reação. Contudo não é uma reação qualquer, poderá ser pedida uma reação adequada mas também uma reação criativa ou divertida. No final de cada jogada será decidida a melhor resposta. Ganha o jogador com o maior número de respostas escolhidas. No final, é feita uma reflexão, em conjunto, sobre diferentes formas de tolerar os momentos mais difíceis e como lidar com as emoções que as acompanham.	Cartas - Momento - Reação - Decisão	35 min.
		4. Avaliação da sessão: Os participantes preenchem o Questionário de Avaliação da Sessão	Questionários	5 min.

6ª Sessão				
Temática da Sessão	Objetivos	Atividades/Procedimentos	Material	Duração
E-motion	<p>No final da sessão os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir o conceito de criatividade; - Reconhecer a importância da criatividade no dia-a-dia; - Descrever a influência da criatividade na experiência emocional; - Gerar múltiplas soluções para um problema; - Utilizar diferentes estratégias para a resolução criativa de problemas. 	1. Boas vindas ao programa: Os adolescentes entram e sentam-se em cadeiras dispostas em círculo.	Cadeiras	5 min.
		2. Para mim...: Os participantes recebem dois baralhos de cartas, um com imagens e outro com uma mensagem ou palavra. Podem existir todo o tipo de cartas. Podem ser positivas ou negativas, cabe à interpretação do participante. A partir destas imagens faz-se uma reflexão sobre: <ul style="list-style-type: none"> - O que cada participante vê na imagem; - Como é que a mensagem se relaciona com a imagem; - O que é que a carta significa para mim. 	Cartas com imagens Cartas com mensagens	10 min.
		3. E-motion: Com base nos conhecimentos aprendidos ao longo das sessões, os participantes devem criar um pequeno projeto, à sua escolha, que reflita “o que é ser criativo com as emoções”. Em grupo, deverão começar por debater um conjunto de ideias e, consensualmente, escolher a que mais gostam. De seguida deverão colocar a mesma em prática. O seu projeto será avaliado com base nos critérios de criatividade de Torrance.		30 min.
		4. Uma última palavra...: No mesmo mural utilizado no início do programa, os participantes escrevem uma mensagem positiva ou uma aprendizagem que fizeram ao longo das sessões. Estabelecem também o compromisso de se desafiarem a ser mais criativos no seu dia-a-dia.	Mural com parede de tijolos Material de desenho	10 min.
		5. Avaliação da sessão: Os participantes preenchem o Questionário de Avaliação da Sessão	Questionários	10 min.
		6. Avaliação dos resultados: Os participantes preenchem o Questionário de Inteligência Emocional.	Questionários	

Anexo B

Grelha de Avaliação das Sessões

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Sessão n°

Assiduidade	Nº de Presenças	Nº de Faltas
-------------	-----------------	--------------

	Muito Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Execução das atividades planeadas					
Reação dos participantes às atividades propostas (motivação, empenho, participação, etc.)					
Grau em que as atividades permitem alcançar os objetivos gerais					
Grau em que as atividades permitem alcançar os objetivos gerais					
Dificuldades encontradas					
Sugestões de alteração					

Observações

Anexo C

Grelha de Avaliação das Sessões, para os participantes

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Como classifica cada um dos seguintes aspetos relativos à sessão de hoje?

	Muito Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Clareza da informação					
Utilidade da informação					
Atividades realizadas					
Satisfação com os temas					
Tempo de realização					
Reflexão					
Convívio em grupo					
Partilha de ideias com os outros					
Conhecimentos adquiridos					

Anexo D

Grelha de Avaliação da Intervenção (Bahia & Janeiro,2008)

Categorias	Indicadores	
1. Avaliação do processo	Caracterização geral	
1. 1. Caracterização dos participantes	Número de participantes Dados pessoais Características demográficas	
1. 2. Caracterização das actividades	Fundamentação teórica dos objectivos educacionais Fundamentação teórica das estratégias de implementação Planificação das actividades Duração Recursos	
2. Avaliação dos resultados	Grau em que as actividades permitem alcançar os objectivos gerais e específicos	
2.1. Ao nível cognitivo	Conhecimentos específicos adquiridos Processos de resolução de problemas Competências de análise crítica Apresentação de soluções inovadoras e criativas Competências de comunicação	
2.2. Ao nível motivacional	Tempo de participação Grau de envolvimento na tarefa	
2.3. Ao nível afectivo	Expressão de sentimentos Sensibilidade estética Apreciação global	
2.4. Ao nível social	Competências sociais, Grau de colaboração e de comunicação Aceitação da diversidade	
2.5. Ao nível moral	Atitudes Valores Sensibilidade ética	

Adaptado de Bahia, S. & Janeiro, I. (2008). Avaliação da eficácia das intervenções educacionais em museus: uma proposta teórica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (3), 35-42.

Anexo E

Avaliando Emoções (EIS)

AVALIANDO EMOÇÕES

As respostas são confidenciais. Responda com sinceridade.

Por favor, leia e decida se está ou não de acordo com cada uma das seguintes afirmações. Com uma cruz (x), classifique estas afirmações utilizando a escala abaixo indicada.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
1 – Sei quando devo falar aos outros sobre os meus problemas pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 – Quando me deparo com obstáculos, recordo-me de alturas em que me confrontei com obstáculos idênticos e os ultrapassei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 – Espero fazer bem a maior parte das coisas que tento fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 – Outras pessoas consideram fácil fazerem-me confidências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 – Tenho dificuldade em entender as mensagens não verbais de outras pessoas ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 – Alguns dos mais importantes acontecimentos da minha vida levaram-me a reavaliar o que é importante e o que não é	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 – Quando o meu humor muda, vejo novas oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 – As emoções são uma das coisas que fazem com que a minha vida valha a pena ser vivida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 – Tenho consciência das minhas emoções quando as vivencio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 – Tenho expectativas que aconteçam coisas boas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 – Gosto de partilhar as minhas emoções com outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 – Quando vivencio uma emoção positiva, sei como a fazer durar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 – Organizo eventos que os outros gostam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 – Procuro actividades que me fazem feliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 – Tenho consciência das mensagens não verbais que envio aos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 – Apresento-me de um modo que deixa uma boa impressão nos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 – Quando estou de bom humor, resolver problemas é fácil para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 – Olhando para as expressões faciais, reconheço as emoções que os outros estão a vivenciar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 – Sei por que razão as minhas emoções mudam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 – Quando estou de bom humor, sou capaz de ter novas ideias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
21 – Tenho controlo sobre as minhas emoções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 – Reconheço facilmente as minhas emoções quando as vivencio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 – Motivo-me imaginando o bom resultado das tarefas que desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 – Elogio os outros quando fazem alguma coisa bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 – Estou consciente das mensagens não verbais que as outras pessoas enviam ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 – Quando outra pessoa me conta um acontecimento importante da sua vida, quase que sinto como se eu próprio(a) o tivesse vivido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 – Quando sinto uma mudança de emoções, tendem a surgir-me novas ideias ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 – Quando enfrento um desafio, desisto porque acredito que vou falhar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 – Sei o que as outras pessoas sentem só por olhar para elas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 – Ajudo as outras pessoas a sentirem-se melhor quando estão em baixo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 – Uso o bom humor para me ajudar a persistir face a obstáculos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 – Percebo como as pessoas se sentem pelo tom da sua voz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 – Tenho dificuldade em compreender por que razão as pessoas sentem do modo como se sentem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quando terminar o preenchimento dos questionários, por favor confirme se respondeu a todos os itens.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo F

Escala de Traço Meta-Humor (TMMS)

ESCALA DE TRAÇO META-HUMOR

As respostas são confidenciais. Responda com sinceridade.

Por favor, leia e decida se está ou não de acordo com cada uma das seguintes afirmações. Com uma cruz (x), classifique estas afirmações utilizando a escala abaixo indicada.

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1 – A variedade de sentimentos humanos torna a vida mais interessante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 – Tento ter bons pensamentos por muito mal que me sinta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 – Não tenho muita energia quando estou feliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 – As pessoas estariam melhor se sentissem menos e pensassem mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 – Normalmente não tenho muita energia quando estou triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 – Quando estou zangado(a), normalmente deixo-me sentir assim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 – Não penso que valha a pena prestar atenção às emoções ou humores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 – Normalmente não me preocupo muito com o que estou a sentir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 – Às vezes não consigo identificar os meus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 – Se vejo que estou a ficar zangado(a), tento acalmar-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 – Tenho imensa energia quando estou triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 – Raramente estou confuso(a) em relação ao que sinto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 – Penso constantemente no meu humor.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 – Não deixo que os meus sentimentos interfiram com o que estou a pensar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 – Os sentimentos dão orientação à vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 – Embora esteja por vezes triste, tenho habitualmente uma visão optimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 – Quando estou aborrecido(a) apercebo-me de que as “coisas boas da vida” são ilusões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 – Acredito na acção com base no coração e nas emoções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 – Nunca consigo identificar como me sinto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 – Quando estou feliz percebo como são ridículas a maior parte das minhas preocupações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
21 – Acredito que é saudável sentir seja que emoção for	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 – A melhor forma de lidar com os meus sentimentos é vivenciando-os ao máximo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 – Quando fico aborrecido(a) procuro lembrar-me de todos os prazeres da vida ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 – A minha crença e as minhas opiniões parecem mudar sempre em função de como me sinto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 – Normalmente tenho imensa energia quando estou feliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 – Estou frequentemente consciente dos meus sentimentos acerca de um determinado assunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 – Quando estou deprimido(a), não consigo deixar de ter maus pensamentos ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 – Estou normalmente confuso(a) acerca de como me sinto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 – Uma pessoa nunca deve orientar-se pelas emoções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 – Se estou demasiado bem humorado(a), procuro fazer com que volte à realidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 – Nunca me deixo levar pelas minhas emoções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 – Embora esteja por vezes feliz, tenho habitualmente uma visão pessimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 – Sinto-me à vontade com as minhas emoções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 – É importante evitar alguns sentimentos de modo a preservar a sanidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 – Dou muita atenção a como me sinto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 – Quando estou de bom humor, sou optimista quanto ao futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 – Não consigo dar sentido aos meus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 – Não presto muita atenção aos meus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 – Quando estou de mau humor, sou pessimista quanto ao futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 – Nunca me preocupo em estar muito bem humorado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 – Penso frequentemente nos meus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 – Normalmente sou muito claro(a) quanto aos meus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 – Por muito mal que me sinta, procuro pensar em coisas agradáveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44 – Os sentimentos são uma fraqueza humana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 – Normalmente conheço os meus sentimentos sobre um determinado assunto .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46 – Normalmente é uma perda de tempo pensar sobre as emoções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47 – Por vezes, quando estou feliz, procuro lembrar-me de tudo o que poderia correr mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48 – Quase sempre sei exactamente como me sinto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>